

Haute Ecole fribourgeoise de travail social  
HEF-TS  
Rue Jean Prouvé 10  
CH - 1762 Givisiez

**Les règlements des institutions sont-ils un appui  
pour les éducateurs et les éducatrices dans leur  
pratique de la sanction éducative?**

Travail présenté par  
Vito Badalamenti

En vue de l'obtention du Bachelor of Arts HES-SO en Travail social

Givisiez - Février 2014

## **Remerciements :**

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce à plusieurs personnes qui m'ont apporté leur aide et qui ont contribué à l'élaboration de ce travail. Je souhaite leur adresser mes remerciements les plus sincères. Tout d'abord, je tiens à remercier très chaleureusement Madame Karine Patenaude qui, en tant que Directrice de mémoire, s'est montrée disponible pour la réalisation de cette recherche. Sa tâche n'a certes pas été facile, mais elle a été essentielle. Ses idées et ses conseils ont contribué à alimenter ma réflexion, même si je n'ai pas utilisé tout le temps de la collaboration à ma disposition pour mener à bien ce travail.

Mes remerciements s'adressent à mes collègues de travail qui m'ont écouté et m'ont conseillé lorsque ce travail était au stade de projet.

Ma gratitude se dirige également vers les éducateurs, les éducatrices et les institutions qui ont accepté de répondre à mes questions et pour la confiance qu'ils m'ont ainsi témoignée.

J'exprime également ma reconnaissance à mes enfants Federico et Ludovic, pour leur patience et leur compréhension, ainsi que pour la motivation qu'ils m'ont transmis jour après jour.

Je souhaite encore manifester ma reconnaissance à Madame Nicole Crettaz Gattigo pour ses conseils, son soutien et les partages de longue haleine, ainsi qu'à Madame Hélène de Vargas qui m'a encouragé tout au long de ce processus. Elles ont eu la grande gentillesse de me lire et de corriger ce travail.

Un merci à la direction de l'institution où je travaille qui s'est mise à ma disposition pour m'éclairer sur le sujet et mes collègues qui ont partagé leur vision du travail d'éducateur et qui ont enrichi mon questionnement et partagé mes doutes et mon enthousiasme.

Enfin, j'adresse mes plus sincères remerciements à tous mes proches, parents, famille, et amis pour leur soutien tant concret que psychologique ainsi que de leur intérêt.

A vous tous, je vous témoigne ma gratitude.

« Les opinions émises dans ce travail n'engagent que l'auteur ».

## **Mots-clés :**

Loi, règle, règlement, punition, sanction, sanction éducative, réparation, institution, adolescence, éducateur, éducatrice.

# TABLE DES MATIÈRES

<b>1. INTRODUCTION.....</b>	<b>4</b>
<b>2. PROBLÉMATIQUE.....</b>	<b>6</b>
2.1. DÉFINITION DES CONCEPTS .....	6
2.2. QUESTION ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE .....	10
<b>3. CADRE THÉORIQUE .....</b>	<b>12</b>
3.1. LA LOI .....	12
3.2. LA RÈGLE .....	13
3.3. LA PUNITION .....	15
3.4. LA SANCTION ÉDUCATIVE .....	16
3.5. LES ADOLESCENT-E-S .....	18
3.6. LES ÉDUCATEURS ET LES ÉDUCATRICES .....	19
<b>4. MÉTHODOLOGIE.....</b>	<b>20</b>
4.1. CHOIX ET DÉFINITION DES MÉTHODES.....	20
4.2. POPULATION, CHOIX DES INSTITUTIONS .....	21
4.3. GRILLE D'ENTRETIEN.....	22
4.4. DÉROULEMENT DES ENTRETIENS .....	24
4.5. MÉTHODES D'ANALYSE .....	25
<b>5. RÉSULTATS ET ANALYSES PAR INSTITUTION.....</b>	<b>29</b>
5.1. RÉSULTAT NON PRÉVU .....	29
5.2. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS .....	30
5.3. INSTITUTION 1 .....	31
5.4. INSTITUTION 2.....	34
5.5. INSTITUTION 3.....	38
5.6. INSTITUTION 4.....	42
5.7. CONCLUSION .....	45
<b>6. RÉSULTATS ET ANALYSES COMPARATIVES.....</b>	<b>46</b>
6.1. FORME ET CONTENU DES QUATRE RÈGLEMENTS .....	46
6.2. COMPARAISON DES RÈGLEMENTS ET PRATIQUES .....	50
<b>7. CONCLUSION.....</b>	<b>52</b>
<b>8. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>54</b>
<b>9. ANNEXES.....</b>	<b>56</b>

# 1. INTRODUCTION

L'idée de ce travail de recherche est née de différents constats et ressentis. En effet, dans mon travail quotidien, je suis éducateur dans une institution accueillant des adolescent-e-s où la sanction est récurrente, elle est appliquée à des transgressions en lien avec des règles, écrites ou tacites. Ces règles sont parfois justes et compréhensibles pour tout un chacun (mais sont-elles compréhensibles parce que justes ?), parfois elles ne sont justes et compréhensibles ni du point de vue de l'adolescent-e qui la subit, ni de l'éducateur qui la pose.

Etant souvent incapable de poser sereinement une sanction, j'ai cherché à comprendre pourquoi j'avais tant de difficultés avec cet acte que d'autres maîtrisaient plutôt bien. J'ai questionné mon entourage professionnel et j'ai été peu satisfait par des réponses plutôt vagues, qui ne m'aidaient pas vraiment dans ma pratique, et qui ne m'apportaient pas de pistes de réflexion.

J'ai donc choisi de trouver la réponse à mes questionnements à travers la réalisation de ce travail de recherche.

La toute première difficulté, et la plus colossale, a été de trouver une question de recherche qui entre dans le cadre, fort heureusement imposé, de la rédaction d'un bachelor. J'ai eu un mal fou à me séparer de mon désir de découvrir le sens d'une sanction posée, sens que j'allais rechercher du côté du ressenti de l'éducateur ou de l'éducatrice, habitée-e, comme il se doit, de vécus personnels. Adopter une position méta, c'est-à-dire prendre du recul et vouloir observer des faits sans passer par le petit bout de ma lorgnette, a été un deuil car j'avais l'impression que tout ce que je devais étudier était en dehors de ce qui me préoccupait. Mais cette posture m'a permis de dépasser le point de vue émotionnel en apportant une ouverture et une représentation plus large de la réalité.

Tout au long de ce travail, j'ai bénéficié de l'aide de différentes personnes ressources : elles ont été remerciées plus haut. Je voudrais revenir ici sur le rôle décisif de ma directrice de mémoire. Elle a eu la tâche, plutôt limitée mais combien capitale, de m'extraire d'une position d'étudiant centré sur sa problématique personnelle et de m'amener sur le seuil d'une réflexion de chercheur. Elle m'a conduit à un sujet de recherche « sur mesure » qui a mis le règlement entre moi et la sanction, comme « garde-fou ». Le sujet a finalement recoupé un de mes présupposés : c'est parce que je ne connais ni la règle, ni la sanction associée, et que je ne peux pas m'appuyer sur un règlement que je suis en difficulté.

Présenter en quatre phrases cette étape ne saurait réduire la peine que j'ai eue à la surmonter, ni la complexité du rôle dévolu à ma directrice de mémoire.

Pendant ce temps, la vie autour de moi s'est résolue à me signifier la pertinence de mon sujet de recherche. L'air du temps fait la part belle au thème de la sanction, que l'on pense au statut de l'enfant-roi, ou que l'on imagine les adolescent-e-s d'aujourd'hui

plus compliqué-e-s qu'à la génération précédente. Entre les conférences pour les parents, les formations spécifiques pour le corps enseignant, les émissions de télévision ou de radio, pas une semaine ne se passe sans que je sois ramené au sujet de la sanction. Ainsi, dans l'émission du 3 mai 2013 « On en parle » de la Radio suisse romande programmée le matin, la journaliste interroge le professeur Richoz au sujet de la punition, en lui demandant, pour commencer, si on a le droit de punir un élève, si la loi le permet. Le professeur Richoz aborde la différence punition/sanction, parle des fins éthiques, décrit la difficulté des enseignants et conclut que l'enseignant devrait être préparé à sanctionner dès la première minute de classe, comme un arbitre. L'idée que « l'échauffement à la pratique de la sanction » est nécessaire aux enseignant-e-s avant d'entrer en classe me fait réfléchir quelques jours.

Dans les institutions qui accueillent des adolescent-e-s en difficultés, les équipes éducatives sont quotidiennement interpellées par la question de la transgression des règles. La compréhension de ce qui se joue dans l'acte de sanctionner, la cohésion de l'équipe, l'importance d'avoir une pratique commune vis-à-vis des règles est d'une grande importance. Travailler avec des adolescent-e-s implique de reconnaître que le moment de l'adolescence « constitue un véritable attentat au sentiment d'identité » (Catheline & Marcelli, 2011. p.8), que ce passage de l'enfance à l'âge adulte passe par l'acquisition de l'autonomie qui est « la capacité de se donner soi-même ses règles (Beck, 2013, p.11) : devenus adultes, les adolescent-e-s comprendront que « la liberté, c'est le droit de faire tout ce que les lois permettent » (Montesquieu 1748).

Plutôt que d'aller chercher à savoir si les éducateurs et les éducatrices sont à l'aise avec la pose de la sanction, ou à vérifier si la punition est toujours appliquée au détriment de la sanction, (la distinction entre ces deux concepts sera reprise plus loin) j'ai choisi d'analyser le contenu des règlements, voix officielles des institutions et outil de référence présumé des équipes éducatives.

La question de savoir si le règlement est une aide pour les éducateurs et les éducatrices lorsqu'ils sanctionnent a été traitée en trois phases. La première s'est concentrée sur les ouvrages et documents scientifiques en lien avec les thèmes correspondant au mieux avec le sujet : la sanction éducative, l'adolescence, etc. Cette étape m'a permis de clarifier déjà plusieurs points. La deuxième phase s'est déroulée sur le terrain où je suis parti à la découverte de quatre institutions accueillant des adolescent-e-s. Je leur ai demandé de me transmettre leurs règlements, dont l'analyse du contenu devait permettre d'en faire une description. J'ai demandé également à pouvoir mener un entretien avec un membre de l'équipe éducative pour découvrir comment les sanctions étaient élaborées sur le terrain. La troisième phase a été de faire appel à la méthodologie pour extraire des documents écrits remis et des entretiens conduits, des résultats : les observations ont été riches, et les méthodes adaptées ont permis de les interroger au mieux. Fort de ces données, j'ai pu éclairer ma question de recherche et répondre à l'interrogation qu'elle contient.

## 2. PROBLÉMATIQUE

Après avoir abordé la démarche personnelle qui a abouti au choix du sujet de ce travail, je vais maintenant présenter les éléments théoriques qui m'ont aidé à repérer, cerner et limiter les éléments de cette étude et à aboutir aux questions de recherche.

### 2.1. Définition des concepts

Les notions d'institution, règlement, éducateur et éducatrice, adolescent, sanction, règle, loi sont présentées et définies ci-dessous. Il convient de noter qu'il n'a pas toujours été possible de séparer strictement les idées d'un texte, d'un-e auteur-e de référence selon ces thèmes, et les titres ne présentent donc pas tous exclusivement une seule notion.

#### INSTITUTION

Le travail de recherche s'effectue dans des institutions accueillant des adolescent-e-s. Enriquez (1987) éclaire la notion d'institution ainsi :

*La famille, l'Eglise, l'Etat et les « ensembles » éducatifs et thérapeutiques peuvent, à bon droit, être considérés comme des institutions, car elles posent toutes le problème de l'altérité, c'est-à-dire de l'acceptation d'autrui en tant que sujet pensant et autonome par chacun des acteurs sociaux qui entretient avec lui des relations affectives et des liens intellectuels. Les institutions, qui signent l'entrée de l'homme dans un univers de valeurs, sont créatrices de normes particulières et de systèmes de références (mythes ou idéologies) servant de loi organisatrice aussi bien de la vie physique que de la vie mentale et sociale des individus qui en sont membres (p.62-63).*

Les institutions où va avoir lieu la recherche sont des internats (pas de pratique ambulatoire) et ne sont pas des centres « fermés » accueillant exclusivement des adolescent-e-s placé-e-s pénalement.

#### RÈGLEMENT

Pain & Vulbeau (2000) et des professionnels du travail social se sont penchés sur le thème de la sanction, en collaboration avec les équipes de deux foyers. Dans cette recherche, l'accent est mis sur la sanction au niveau de ce que cela implique chez les équipes éducatives qui la posent :

*La sanction est un sujet qui comprend un niveau abstrait et général, lié dans la conscience collective, à la punition et donc à la valeur de la peine, mais où l'on trouve aussi des dimensions concrètes et singulières liées aux pratiques professionnelles. Il est donc renvoyé à des dimensions très impliquantes, mettant en jeu l'histoire personnelle de chacun face aux adolescents mais aussi face aux collègues, à la hiérarchie et tous les autres niveaux partenariaux. Parler de la sanction, comme cela est vite apparu dans les séances de travail, c'est parler de pouvoir, de violence et d'abandon (p.9-10).*

Le sujet de la sanction a donc un verso émotionnel qu'il ne faut pas négliger. Pain et Vulbeau situent la sanction dans le relationnel et dans les règles :

*La sanction doit être prise, non pas avec des pincettes, mais avec toute l'attention sociale qu'elle mérite. La sanction peut aller du sourire de connivence que l'éducatrice fait à un jeune qui, par exemple, s'est inscrit dans le service vaisselle, ou qui de son initiative a pris le contrôle d'une situation problématique; d'un sourire ou même d'un regard, on sanctionne.*

*La sanction peut aller jusqu'à la sanction " institutionnelle ", c'est-à-dire jusqu'à ce que la même institution a prévu comme règles, interventions, sur les attitudes et les comportements, dans le champ qui la concerne, un foyer, un centre de jour, un centre d'accueil d'urgence, et qu'elle doit tenir.*

*Premier niveau : toute une problématique de la sanction s'inscrit dans les relations et les attitudes, les justifie, les installe, les socialise.*

*Deuxième niveau : la sanction s'écrit dans le règlement intérieur, les règles. Le règlement intérieur est vivant, il dit comment on vit ensemble, il tient des " requis " sociaux.*

*Troisième niveau : lorsque l'institution a prescrit, inscrit, la sanction va tenir de l'ordre de la loi, du précepte.*

*C'est à partir de ces quelques lois, qui font que l'institution prend parti, refuse telle ou telle chose, que l'on va discuter, de façon à ce que la sanction soit toujours, parce que c'est son origine et sa fonction, quelque chose de l'ordre complexe de l'institutionnel et du collectif. La sanction n'est pas faite pour ou par une personne, elle marque en fait une personne dans son absence de rapport au collectif, dans sa défaillance du rapport social au collectif. (p. 14-15)*

Au sujet des institutions et des règlements, peu d'autres textes ont été trouvés. Le règlement interne dans les établissements scolaires en France est un thème, mais pas celui des règlements dans les institutions ciblées. Le Trésor de la Langue de la Française informatisé donne comme étymologie de institution, le mot latin « institutio » équivalent à « ce qui est institué, règle ». Il spécifie ensuite qu'une institution est un organisme créé pour répondre à un besoin exprimé par la société. On peut déduire que cette création implique fondamentalement des règles, que les institutions ne peuvent pas exister légalement sans règlement, ni officiellement annoncer qu'elles n'en auraient pas ou qu'elles n'en tiendraient pas compte. Ces règlements ne sont donc pas un sujet d'étude.

## LOI ET RÈGLES

Dans la revue Alternatives Non Violentes, Maheu (2003) évoque les notions de loi et règles.

*La loi est ce tiers qui a comme fonction psychologique fondamentale de m'aider à me structurer et à échapper à mon désir de toute puissance. La loi a comme fonction politique de traduire des valeurs universellement acceptables, comme la garantie d'un espace de liberté et de dignité pour chacun. La loi a comme fonction sociale d'organiser et de formaliser les distances, les liens et les statuts pour prévenir les prises de pouvoir sauvages. Ainsi décrite, la loi est l'outil de la non-*

*violence par excellence. La loi démocratiquement élaborée, la loi dite, « l'inter-dit », la loi parlée, expliquée, est porteuse de sens (p.4).*

Elle différencie la loi et la règle ainsi :

*La règle n'est pas la loi. Elle en porte pourtant la nature et les fonctions, psychologique, politique et sociale.*

*Elle a en plus une fonction éminemment pédagogique. Les règles sont comme de petites lois de proximité, accessibles et régissant les préoccupations quotidiennes. Les règles non négociables d'une institution ou d'une famille sont ce « legs », cet héritage, que je ne choisis pas quand j'arrive quelque part. Les règles négociables et co-élaborées sont autant d'occasions de s'exercer à son rôle de citoyen « parlementaire », en s'interrogeant sur le sens de la loi, et sur les conditions pour établir des règles justes et efficaces. Elles nous font accéder à la loi alliance, au sens commun, elles permettent l'adhésion au contrat social. Les règles du jeu sont d'abord faites pour jouer. Les faire respecter avec autorité, c'est autoriser chacun à jouer ! (p.4)*

## EDUCATEUR ET ÉDUCATRICE

Pour présenter l'éducateur et l'éducatrice, travailleurs sociaux dans les institutions choisies, le choix s'est porté sur la présentation de Rouzel (2000), qui commence par une phrase choc, mais dans laquelle les éducateurs et les éducatrices en contact avec des adolescent-e-s ne pourront que se retrouver :

*L'éducateur est un esclave.*

*C'est un(e) esclave chargé(e), dans les grandes familles romaines de l'antiquité, d'accompagner les enfants de la gens (cette famille élargie pouvant aller jusqu'à 300 personnes, ascendants, descendants et collatéraux du pater familias étant réunis ainsi que les familles d'esclaves), jusqu'au gymnasium, le lieu de socialisation. ... L'éducateur dès l'origine, nous rappelle Michel Serres dans son Tiers-instruit, est ce passeur de l'entre-deux, ce médiateur social entre la famille et les lieux où les enfants s'initient à la citoyenneté. .... C'est un passeur. Au sens propre un intermédiaire, un entre-deux. Passeur des deux rives, de l'enfant à l'homme.*

*L'éducateur d'aujourd'hui est un descendant lointain de cet éponyme antique. L'esclavage en moins. Encore que l'éducateur ne travaille pas en libéral. Il est assujéti à une institution qui lui détermine un mandat en fonction d'une mission pour laquelle elle a conclu une convention avec les autorités de tutelle concernées (Etat ou Collectivités Locales). ... Comment travaille l'éducateur dans cet espace intermédiaire, dans cet entre-deux, où se joue l'accompagnement de personnes en souffrance ? L'éducateur est un transmetteur des limites qui, pour chaque être humain, lui permettent de se construire et de vivre parmi les autres (p.169-170).*

L'éducateur et l'éducatrice dans les institutions pour adolescent-e-s sont donc des passeurs à un moment critique de la vie de ceux-ci.

## ADOLESCENCE

Cette période de la vie interroge, inquiète à bon escient puisqu'elle programme le futur citoyen :

*Quitter la magie de l'enfance, accepter les transformations de son corps, aller vers le monde des adultes... L'adolescence est généralement présentée comme l'âge de toutes les crises, en témoigne le nombre pléthorique de publications sur le sujet (Ayrat, 2011, p.35-36).*

Catheline et Marcelli (2011) décrivent bien la richesse et la difficulté de cette étape :

*L'adolescence est une période de changement(s), nul aujourd'hui n'en disconvient ! Corps et psyché sont l'un et l'autre engagés dans une profonde transformation dont on oublie trop souvent de dire que non seulement elle s'opère inéluctablement sans que le sujet ait son mot à dire, mais qu'en outre son terme, le résultat final, reste ignoré de ce même sujet au moment où il en subit les effets : l'adolescent est l'otage d'un processus qui le traverse, qu'il ne maîtrise pas et dont il ignore l'état d'achèvement (p.8).*

On comprendra bien qu'en face d'un adolescent ou d'une adolescente autant pris-e par sa vie, la tâche de l'éducateur et de l'éducatrice n'est pas simple. Encore moins simple lorsque la sanction s'en mêle.

## SANCTION

Une partie des enfants, de nos jours, souffrent d'un déficit d'éducation. Parlant du pourquoi des difficultés des parents avec leur enfant, Halmos (2008) explique :

*Ces enfants « normaux », élevés par des parents qui ne le sont pas moins, sont, du fait d'un manque ou, a minima, d'une insuffisance d'éducation et d'autorité, empêchés de se développer normalement. Leurs parents les aiment, s'occupent d'eux et s'efforcent d'être attentifs à ce qu'ils disent et vivent. Mais ils ne leur imposent pas ce qu'ils devraient leur imposer. Soit parce que, très profondément, ils n'en comprennent pas la nécessité, soit parce que, convaincus que ce serait utile, ils cèdent pourtant devant les larmes et les protestations de leur enfant. Obsédés qu'ils sont – et souvent bien plus qu'ils ne le croient – par la crainte de le voir souffrir. L'autorité aujourd'hui fait peur. Elle effraie les parents. Parce qu'ils s'imaginent qu'elle ne pourrait être que ce qu'elle fut souvent autrefois : un instrument destiné à soumettre l'enfant au pouvoir des adultes. Et susceptible de ce fait de porter atteinte à sa liberté, à sa personnalité et à sa créativité. ... On peut considérer un enfant comme une personne à part entière et l'écouter sans renoncer pour autant à lui mettre les limites dont il a besoin pour vivre (p.12-13).*

*Or un « enfant-roi » est un enfant à qui l'on a laissé croire qu'il avait tous les droits et aucun devoir. Et c'est le contraire de l'éducation. Etre éduqué suppose que l'on ait appris que, lorsque l'on vit avec les autres, on a des devoirs envers eux. Et cet apprentissage des devoirs qu'implique la vie avec ses semblables se fait tous les jours, dans les petites choses de la vie (p.124).*

Halmos revient au quotidien, un quotidien de la sanction. Pour les équipes éducatives, Prairat (2003) mentionne que ce n'est pas facile et pour diverses raisons.

*Comment sanctionner quand on a le sentiment que la sanction est la marque d'un déficit relationnel, le signe d'un manque de professionnalité, ou, plus simple, l'aveu d'un échec éducatif ? (p.3)*

*Il n'est pas d'éducation sans sanction. Le problème n'est donc plus aujourd'hui de savoir si il faut ou non sanctionner, mais de savoir comment il faut s'y prendre pour responsabiliser un sujet en devenir (p.3).*

Deux autres auteurs amènent encore des éléments pertinents à la question de la sanction. Beck (2013) voit la nécessité de sanctions qui font sens :

*La transgression d'une règle par des enfants ou des adolescents est souvent l'expression maladroite d'un besoin de sécurité, de reconnaissance, de compréhension, une quête de sens... La question de la sanction éducative est donc intimement liée à la question du sens, de ce qui est demandé ou proposé aux enfants (p.7).*

Coenen (2002) dit qu'une «transgression vaut plus de relation» (p.340). Comment mieux dire en si peu de mots le challenge de la sanction ?

## 2.2. Question et objectifs de la recherche

Le questionnement de cette recherche se porte sur la démarche de l'éducateur ou de l'éducatrice dans l'acte de poser et de faire appliquer une sanction. Il y a exigence de faire juste et évidence d'avoir fait juste, pour que l'adolescent-e comprenne le sens de ce qui est fait, pour que l'éducateur ou l'éducatrice se retrouve dans ce qui est posé, pour que l'équipe éducative et plus largement l'institution y adhèrent.

Puisqu'en amont d'une sanction, il y a la transgression d'une règle, l'étude du règlement de l'institution permet de « situer » l'acte de l'éducateur ou de l'éducatrice posant une sanction. Est-il dans la ligne du règlement, agit-il de façon personnelle, comment s'est nourri sa pratique ?

La sanction éducative est de nos jours un idéal dans l'éducation, et c'est à l'aune de ce concept que la question de recherche s'est cristallisée.

La question générale de recherche est donc posée ainsi:

Dans quelle mesure, les règlements des secteurs éducatifs des institutions accueillant des adolescent-e-s en difficultés sont un appui pour les éducateurs et les éducatrices quant à l'élaboration des sanctions éducatives ?

Cette question générale conduit aux trois objectifs spécifiques suivants :

Objectif 1: Identifier de quelle manière les règlements de quatre institutions choisies abordent la question de la sanction éducative.

Objectif 2: Examiner de quelle façon les éducateurs et les éducatrices de ces institutions élaborent et appliquent les sanctions.

Les images construites par les données sur le règlement et la pratique au sujet de la sanction dans chacune des institutions, analysées et comparées doivent permettre de répondre à la question générale de la recherche. Ceci se traduit par l'objectif suivant :

Objectif 3: Comparer les quatre situations afin de voir l'influence des règlements sur la pratique des sanctions de la part des éducateurs et des éducatrices.

Avant d'arriver sur le terrain de la méthodologie, les concepts importants relevés dans la problématique qui touchent particulièrement à la règle et à la sanction vont être approfondis.

### 3. CADRE THÉORIQUE

Pour aborder ce cadre théorique, le premier choix des lectures s'est porté sur certains noms du champ lexical de la sanction, loi, règle, punition, sanction éducative, notions qu'il a semblé judicieux de présenter pour mettre en contexte la problématique de la recherche.

Une des particularités de ce choix est la popularité du sujet de la sanction, c'est-à-dire le très vaste éventail des contextes où ce terme se retrouve. Des sources variées ont volontairement été retenues, groupements de parents, associations de parents d'élèves, groupes de réflexions d'enseignants et bien sûr les ouvrages d'auteur-e-s reconnu-e-s sur le sujet. Les membres des équipes éducatives dans les institutions sont influencés par ces deux « entrées » dans le thème de la sanction, de par leur vie privée et de par leur vie professionnelle, tout comme ils agiront influencés par le professionnel et le personnel.

Les termes de loi, de règle seront analysés, puis la question de la punition et de la sanction sera abordée : ces mises au point devront permettre d'examiner les règlements. Les acteurs de la recherche, à savoir les éducateurs et les éducatrices en institution pour adolescent-e-s, leurs pensées et leur agir en lien avec la sanction seront ensuite analysés.

#### 3.1. La loi

S'il est courant de faire une différence intuitive dans le monde des adultes entre loi et règle, pour Galichet (2011), les deux termes sont souvent utilisés l'un pour l'autre :

*Lorsqu'il est question de l'éducation sociale, morale et civique de l'enfant, il est courant d'employer les termes de règle et loi comme synonymes. On définira la socialisation de l'enfant aussi bien comme « éducation à la loi » que comme « éducation à la règle ». L'idée générale est qu'il s'agit de passer progressivement d'un état où l'enfant est dominé par ses pulsions à un état où il a intériorisé les lois et règles constitutives de la vie sociale, et notamment celles qui régissent l'état démocratique (p.1-2).*

Il fait remarquer que les termes « lois morales » et « règles morales » sont également utilisées sans différence.

Les dictionnaires emploient souvent le mot règle dans la définition de loi, règle de conduite et lois de l'hospitalité dans le Larousse, ou règles juridiques propres aux sociétés humaines, appelées aussi « Lois positives » pour le dictionnaire de l'Académie française. Ces définitions illustrent la confusion au niveau des mots « règle » et « loi », l'un paraissant dans la définition de l'autre.

Précisons brièvement le terme de loi, dans sa différence avec le terme de règle, pour établir le lien entre les deux.

Pour Galichet (2011), « la loi, qu'elle soit juridique ou morale, répond, dans sa finalité, à des préoccupations de justice, d'égalité, de solidarité » (p.2). La loi est :

- un produit de la démocratie
- le résultat d'une réflexion et d'une délibération, après sa promulgation, elle peut être encore réfléchie et délibérée
- votée, donc acceptée par une majorité.

Dans le domaine juridique, la loi est le fait du parlement, pouvoir législatif, et le règlement est le fait d'une autorité exécutive. En Suisse, l'Office fédéral de la justice (OFJ, 2008) impose aux institutions habilitées à recevoir des jeunes placés pénalement, l'établissement d'un règlement interne conforme à leurs prescriptions. Les règlements des institutions se doivent d'être en cohérence avec la loi juridique bien sûr, mais leur champ d'application est bien plus large puisqu'ils touchent l'organisation du quotidien, la vie de la communauté, etc. Ces règlements, s'ils débordent le cadre de la loi juridique, dépendent cependant toujours de la loi morale : enlever ses chaussures pour entrer est une preuve de respect du travail du personnel d'entretien et du lieu qui accueille.

Le règlement étant entendu comme un ensemble de règles, c'est le terme de règle qui va être approfondi.

### 3.2. La règle

Peu d'espaces ne sont pas soumis à un règlement. En famille, les parents élaborent des règles pour l'utilisation d'internet ou les sorties en week-end, dans les lieux publics, piscines ou jardins, des affiches bien en vue expliquent ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire ; les règlements des établissements scolaires traitent de la tenue vestimentaire et des conditions de promotion, et les règlements internes des entreprises couvrent aussi bien les questions de sécurité que les horaires. Dans tous ces cas, si la règle indique ce qu'il ne faut pas faire, elle signifie également un droit.

C'est bien le fait de vivre en société, avec les autres qui nécessite l'élaboration des règles. Sylvie Chatelain (2000) se demande quels sont les liens qui existent entre socialisation et règles et conclut que « la première représente la découverte et la confrontation aux secondes. Les règles organisent la vie en collectivité : la socialisation, par des processus d'intégration et d'interaction, amène l'enfant à rejoindre cette vie collective » (p.69). Elle ne manque pas de relever que c'est en s'opposant aux règles que l'enfant construit son autonomie, et que cette opposition propre aux adolescent-e-s gagnerait d'ailleurs beaucoup à être envisagée sous cette forme.

Des nombreux textes lus au sujet des règles, voici ceux plus structurés qui permettent de mettre en évidence les « composantes » de la règle.

En parfaite symétrie de la définition proposée pour la loi, Galichet (2011) caractérise la règle en trois points :

- La règle a un caractère technique ou fonctionnel. (A)

*Elle est ce qui permet le fonctionnement d'un processus technique, ludique, linguistique ou intellectuel. Elle trouve son fondement et sa justification dans un principe d'efficacité. Une bonne règle est donc une règle « qui marche », ce qui signifie que si une règle n'est pas efficiente, elle peut et doit être changée (p.1).*

- La règle a un caractère pratique. (B)

*Elle se donne comme un ensemble de normes qui concernent l'action et non la réflexion. Elle ne fonctionne bien que si on n'y pense plus, si son application devient automatique. La règle maîtrisée devient inconsciente (le principe d'inconscience) (p.2).*

- La règle présente un caractère arbitraire. (C)

*Elle s'impose à l'utilisateur sans qu'il ait son mot à dire. C'est évident pour certaines : les règles de grammaire et d'orthographe, les règles des jeux qui sont parfois modifiées dans leur détail, mais pas dans l'essentiel. C'est donc un principe d'unilatéralité qui les caractérise (p.2).*

Une étude sur la sanction éducative menée sous l'égide de la MAFPEN (1996) estime que pour que le règlement intérieur d'un établissement scolaire obtienne « un consensus dans l'adhésion à la loi », il doit :

- être élaboré collectivement (D)
- porté à la connaissance de tous (E)
- expliqué (F)
- actualisé régulièrement. (G)

Dans une analyse, Floor et Bar (2001) définissent la règle en quatre points. La règle se doit d'être :

- légitime et adéquate, elle a sa raison d'être (H)
- juste, c'est à dire qu'elle ne peut pas varier en fonction des enfants ni de l'humeur et du bon vouloir de l'adulte (I)
- être connue de l'enfant (J)
- accompagnée d'une sanction. (K)

Les points mis en évidence se recoupent ou apportent des complémentarités, en fonction du cadre où la question est débattue, que ce soit en famille, à l'école ou sous forme d'un débat philosophique.

La notion de règle est ainsi résumée sous la forme d'une liste d'adjectifs.

fonctionnelle	point A
pratique	point B
connue de tous	points J et E
expliquée et fondée, rappelée	points H et F
accompagnée d'une sanction	point K
appliquée à tous, juste	point I
actualisée	point G

**Tableau 1 adjectifs définissant la règle**

Cette mise au point sur la règle doit permettre de vérifier au cas où le règlement n'est pas un appui pour l'éducateur ou l'éducatrice, si le règlement remis fait siens ces adjectifs.

Les seuls avis divergents relevés ci-dessus concernent l'élaboration de la règle, soit les points C et D. Pour Galichet, la règle est arbitraire, il y a unilatéralité. Dans les cadres éducatifs, on préconise plutôt une élaboration de la règle collective pour y ancrer du sens. Ce point sera examiné lors de l'analyse des règlements.

Si le manquement à la règle amène une sanction, le rappel des règles est destiné à faire intérioriser le comportement voulu pour qu'au final, l'application de la règle devient inconsciente. Galichet (2011) prévient que l'éducation à la règle est un processus de longue haleine, elle est autoritaire, répétitive, intransigeante. Entre temps, il est nécessaire de poser une sanction à chaque transgression (point K ci-dessus).

Dans le langage courant, le terme « sanctionner » a deux sens. L'un signifie approuver, la sanction est alors une récompense, une confirmation, en lien avec une autorité. L'autre signifie plutôt punir, sévir. La sanction est dans ce cas une punition, une conséquence, une mesure prise par la loi. Elle est, dans les deux cas, une suite logique établie par l'autorité.

Mais que recourent les notions de punition et sanction ?

### 3.3. La punition

Il a semblé propice d'examiner brièvement la question de la punition pour établir une distinction entre punition et sanction. La tâche n'a pas été facile, tant les deux mots sont utilisés l'un pour l'autre, tant les auteurs disent que la différence est claire sans définir pour autant l'une et l'autre.

Ainsi pour le psychologue Salomé (1999), il « semblerait qu'il y ait un incroyable malentendu autour de deux notions souvent confondues – sanction et punition – alors qu'elles font appel à des critères très différents ». Il voit les repères de langage suivants (s.d) :

*La sanction est une réponse, de type privatif, à une transgression. Elle peut servir de référence éducative dans le sens où elle place l'enfant ou la personne devant sa propre auto-responsabilisation.*

*La punition est une sanction majorée par la subjectivité de celui qui la donne.*

*Sanctionner c'est faire preuve d'autorité en confrontant l'enfant à la réalité qui l'entoure.*

*Punir c'est faire preuve de pouvoir et de puissance, en plaçant l'enfant dans l'impuissance et la soumission.*

Prairat (1997) distingue quatre formes de sanctions punitives. La punition expiation, la punition signe, la punition exercice, la punition bannissement.

- La punition expiation « vise le corps en tant que chair car on expie par la douleur. La souffrance du puni est un signe d'un authentique repentir ». Elle fait "sortir" le

mal, c'est un mal qui guérit d'un autre mal. Cette punition est critiquée, c'est une peine non motivée et ce n'est pas légal. Exemple : les sévices corporels (p.25-29).

- La punition signe vise à singulariser le puni. « Le travestissement singularise l'élève et le montre du doigt. Nul ne peut ignorer qu'il a commis un geste répréhensible. Il porte sa faute. Le corps est le lieu d'inscription du délit et du manquement. Il n'y a pas de souffrance corporelle mais la honte et l'humiliation ». Exemple : le bonnet d'âne (p.31-35).
- La punition exerce « n'est pas brutale, mais pénible. Elle exige une fois, deux fois, dix fois s'il le faut. Faire, refaire, encore refaire ce qui aurait dû être fait ou mieux fait ». La punition exerce est isomorphe à l'obligation elle-même. Exemple : nettoyer un mur sur lequel le jeune a fait un graffiti (p.37-41).
- Dans la punition bannissement, on met à l'écart la personne par son corps, exclusion, pour se débarrasser de l'esprit. On renvoie de la classe, on met au cachot. La transgression est considérée comme un délit. L'objectif est de développer le souci, le respect des autres (p.43-47).

On retiendra aussi les points suivants. La punition est un acte réfléchi, elle n'est pas automatiquement synonyme d'emportement de la part de l'adulte. La punition veut faire cesser le comportement inadéquat dans l'immédiat. Elle ne cherche pas à enseigner le comportement adéquat. La punition n'est pas directement liée au comportement inapproprié. La punition vise la personne et pas l'acte. Selon Archambault et Chouinard (1996, p.56), les inconvénients de la punition sont les suivants : un effet immédiat et de courte durée, un renforcement du comportement indésirable (les élèves punis recherchent l'attention) et une mise en péril de l'estime de soi.

Préciser la signification des notions de loi, règle et punition se révèle pertinent, puisque l'on sait désormais que l'utilisation de ces mots est irrégulière et que seul le contexte permettra de pencher en faveur d'un terme ou de l'autre.

### 3.4. La sanction éducative

Pour la suite de cette recherche, le mot sanction sera utilisé comme parfait équivalent du terme sanction éducative ou du terme sanction pédagogique parfois employé, puisque ces termes recouvrent la même idée.

Afin d'être éducative, Prairat (2009, p.77-91) énonce que la sanction doit répondre à trois fins et à quatre grands principes: une fin éthique, une fin politique, une fin sociale, les principes de signification, d'objectivation, de privation et de socialisation.

« La sanction ne s'applique pas "à cause d'un passé" mais en direction "de l'avenir" » a écrit Platon dans Protagoras. La sanction contribue au devenir de l'enfant responsable, à qui on impute la conséquence de ses actes. C'est la fin éthique.

La sanction est un rappel de la règle, de la loi. Elle participe ainsi au maintien du groupe. C'est la fin politique.

« La sanction est un coup d'arrêt. Sans celui-ci, l'enfant peut être amené à persévérer, à aller plus loin, à faire plus mal, à se faire plus mal » (p.82). « La sanction éducative, par-delà son effet césure, veut réinstaurer la victime et dans sa dignité et dans sa puissance d'agir » dit Garapon (2001) cité par Prairat (2009, p.83). C'est la fin sociale.

Par le principe de signification, la sanction s'adresse à un sujet et pas à un groupe. Puisqu'elle vise un sujet, les formes spectaculaires des punitions sont à proscrire. Une bonne façon de privilégier l'individu est de revenir avec lui sur sa transgression et ses conséquences. « La sanction appelle la parole ».

Par le principe d'objectivation, la sanction vise un acte et pas la personne qui a commis l'acte.

Le principe de privation dit que la sanction doit supprimer des droits ou des avantages au contrevenant, et le principe de socialisation inclut la réparation. La réparation a des formes diverses telles que excuses, engagement, déclaration, lettre ou cadeau.

L'analyse du Groupe de réflexion MAPFEN (1996) distingue deux buts à atteindre au travers de la sanction éducative dans les milieux scolaires. Le but normatif qui permet de rappeler les règles correspond à la fin politique citée plus haut. Quant au but éducatif qui permet à l'individu d'intégrer les règles, il rejoint la fin éthique. Ils concluent que les buts de la sanction pour un élève sont de:

- prendre conscience de la réalité
- se positionner par rapport à soi, aux autres
- d'avoir des repères et des limites
- de s'engager en faisant des choix.

Ainsi, la sanction permet d'apprendre la règle, de désapprendre un comportement inadéquat, de réparer (principe de socialisation) et de réfléchir sur soi. Pour se faire elle doit être accompagnée de :

- consignes claires et réalistes
- dialogue (principe de signification)
- respect de l'autre
- reconnaissance mutuelle.

Le cadre théorique autour de la notion de sanction est désormais clos, les outils pour évaluer les règlements disponibles. Il faut encore revenir sur les acteurs en lien avec la recherche, les adolescent-e-s en difficultés, les équipes éducatives des institutions accueillant ces adolescent-e-s.

### 3.5. Les adolescent-e-s

Dans son cours « Adolescence », Guerry (2009) rappelle que « adolescents » signifie « en train de grandir ». Les auteur-e-s s'accordent pour mettre en lien l'adolescence et les premières manifestations pubertaires. Guerry précise que les limites de l'adolescence sont floues, la fin n'étant pas délimitée. Ayrat (2011) cite Dejours à ce propos :

*La difficulté pour les adolescents est de se construire à partir d'un double défi physiologique et social car, si le début de cette période est marqué par des événements biologiques (premières manifestations de la puberté), son achèvement l'est par des événements caractérisés socialement (intégration sociale par le travail et accès à l'autonomie) (p.36).*

Catheline (2007) définit l'adolescence comme « cette période située entre l'enfance et l'âge adulte qui constitue un temps de construction de l'individu lui permettant d'échapper à la reproduction à l'identique du fonctionnement parental » (p.200).

Maheu (2005) voit le danger pour l'adolescent-e pris-e dans le désir et la nécessité de se distinguer d'être étiqueté :

*Les conventions sociales, les rites religieux, les habitudes alimentaires, les habitudes de l'établissement sont une réalité à prendre en compte. Le besoin de s'affirmer est légitime. Chacun a le droit de se singulariser, de refuser de se conformer aux us et coutumes ; mais il vaut mieux le faire consciemment, en anticipant les conséquences auxquelles un tel choix s'expose. Implicites, ces normes n'en sont que plus pesantes. La pression socioculturelle est implacable pour qui risque la différence. Et il est douloureux d'être marginalisé comme un provocateur, quand on n'a que l'intention naïve de suivre ses convictions ou ses goûts (p.29).*

Les institutions visées par la recherche accueillent des adolescent-e-s placé-e-s par un office de protection de la jeunesse ou un tribunal des mineurs. Ils sont doté-e-s d'une intelligence normale et ne souffrent d'aucun trouble psychique avéré.

Ces adolescent-e-s ont des difficultés sociales ou des troubles du comportement. Le chantier de l'adolescence s'ajoute à ces difficultés, et constitue la problématique prépondérante : les adolescent-e-s dans les institutions sont donc plutôt des adolescent-e-s comme les autres.

Prairat (2009), à l'instar d'autres auteurs, par des propos très clairs, exige des éducateurs et des éducatrices un rôle fondamental, celui de sanctionner la transgression :

*Embarqués dans leur quête d'identité et de reconnaissance, l'enfant et l'adolescent se plaisent à bousculer les règles, à tester le cadre qui les contient. Ils s'éprouvent en éprouvant la fiabilité de leur environnement social. Rien de pire que le silence en cas de transgression caractérisée de la loi. ... Le mal est peut-être moins la transgression en elle-même que l'ignorance de la transgression (p.6).*

### 3.6. Les éducateurs et les éducatrices

Un éducateur qui fait appliquer des règles s'inspire du règlement de la maison. Parfois, règle et sanction coulent de source ; d'autres fois, la règle ou la sanction lui pose un problème, parfois il fait l'impasse sur le règlement. Cette posture n'est pas rare, Prairat (2009) assène en introduction à une conférence « que ses travaux tentent de faire une histoire de ce que les éducateurs doivent se résigner à faire plutôt que de ce qu'ils souhaitent faire ». Le ton est donné.

Cattin (2009) avance :

*« Ne pas sanctionner, c'est disqualifier l'exigence ».*

*« Ne pas sanctionner, c'est renforcer la culpabilité du transgresseur ».*

*« Ne pas sanctionner, c'est désocialiser l'autre, lui refuser l'accès au sens » (p.11).*

Alors que la théorie est sans équivoque, pourquoi l'équipe éducative est-elle parfois en difficulté avec la sanction ? Un règlement peut-il intégrer ces interrogations ?

Rouzel (2000) sait que l'éducateur est habité par son vécu :

*Dans la relation, l'éducateur n'est pas neutre. Il met en jeu sa personne, sa personnalité, ses sentiments, ses goûts, ses opinions, ses passions, ses représentations de lui-même, des autres, du monde, mais il le fait au service d'une cause qui lui est extérieure et il professionnalise ses actes (p.11).*

Les composantes de la règle sont multiples : fonctionnalité, praticité, intransigeance ; l'éducateur ou l'éducatrice les connaît, cependant la règle semble parasiter son système de valeurs. La hiérarchie des règles n'est plus évidente, la force de la sanction lui semble inappropriée. L'éducateur ou l'éducatrice a le pouvoir-devoir de sanctionner, mais la légitimité de la sanction imposée par l'institution n'est tout à coup plus évidente. L'éducateur ne devrait ni esquiver, ni changer de sanction car une composante de la règle est l'intransigeance : ne pas l'appliquer à tous les jeunes de la même façon entrave le processus d'automatisation du comportement.

Puisque le règlement est un ensemble de règles, puisque les règles doivent respecter leur nature propre, à savoir être connues de tous et appliquées par tous, le règlement dans une institution restera cet ensemble de règles que tous les professionnels doivent appliquer. Mais dans quelle mesure est-il un appui dans la pose de la sanction ? Y a-t-il une forme spécifique plus aidante que l'autre ? Certaines pratiques « produisent-elles » des règlements plus aidants que d'autres ? Un règlement « idéal », qui éviterait ces conduites, existe-t-il ?

## 4. MÉTHODOLOGIE

La rédaction de la méthodologie est largement inspirée de l'ouvrage *Méthodologie des sciences humaines. La recherche en action* de Sylvain Giroux et Ginette Tremblay (2009) pour le choix et l'application des méthodes. La plupart de leurs termes sont repris pour décrire les méthodes employées. *Le manuel de recherche en sciences sociales* de Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt (2006) a été utilisé pour valider la compréhension des méthodes.

Ce chapitre décrit le choix et la définition des méthodes utilisées, le choix des institutions retenues, la préparation des entretiens, ainsi que les outils pour l'analyse des règlements et des entretiens.

### 4.1. Choix et définition des méthodes

Les objectifs spécifiques de la recherche ont clairement établi la méthodologie de la recherche. En effet, l'objectif 1 consiste à identifier de quelle manière les règlements des institutions choisies abordent la question de la sanction éducative.

Puisque les règlements des institutions sont des documents écrits, l'outil de collecte des données est l'analyse de traces (analyse des informations) : « ... une grande diversité de traces plus ou moins contemporaines de l'activité humaine : périodiques (journaux, magazines, etc.), livres, films, émissions de télévision, publicité, documents écrits, sonores ou visuels, œuvres d'art, etc. » (Quivy & Van Campenhoudt, 2006, p.206).

L'analyse de contenu est une technique qui convient à l'analyse des règlements envisagée.

*« L'analyse de contenu ... consiste à examiner des matériaux, (imprimés sonores ou visuels) en les segmentant en unités et en observant systématiquement, sur chaque unité, certaines caractéristiques. Elle permet de rendre plus précise, objective et systématique l'analyse de documents qu'une lecture cursive [faite rapidement], en plus de réaliser des déductions logiques afin de déterminer pourquoi les messages possèdent une caractéristique donnée plutôt qu'une autre. » (Giroux & Tremblay, 2009, p.58).*

L'objectif 2 vise à examiner de quelle façon les équipes éducatives traitent les sanctions. Pour savoir comment cela se passe quand un éducateur ou une éducatrice pose une sanction, la technique de l'entretien a été retenue. Pour amener le plus possible de propos, de réponses sincères et d'exemples de pratique, le choix méthodologique s'est porté sur l'entretien semi-dirigé.

En effet, l'entretien semi-dirigé permet « d'aborder un certain nombre de sujets incontournables tout en permettant au répondant de s'attarder sur ceux qu'il juge plus importants et plus significatifs » (Giroux & Tremblay, 2009, p.168). Les sujets « incontournables » autorisent une analyse comparative des données et les « attardements » explicitent les nuances. Un questionnaire n'aurait pas permis de distinguer les notions de punition, sanction, sanction éducative tellement proches dans

le langage courant par exemple. « On considère généralement que cette technique de collecte permet d'aller plus en profondeur que le questionnaire » (Giroux & Tremblay, 2009, p.166).

De plus, l'entretien semi-dirigé, « parce que les questions posées sont les mêmes pour tous les participants, favorise une certaine homogénéité » (Giroux & Tremblay, 2009, p.166). Cette homogénéité est nécessaire pour l'analyse qualitative à mener.

La technique d'analyse utilisée est l'analyse des retranscriptions des entretiens, il s'agit donc également d'une analyse de contenu.

A cette étape, les choix méthodologiques sont posés.

## 4.2. Population, choix des institutions

Le choix des institutions a été la première étape de la recherche sur le terrain. Le critère initial retenu a été la proximité géographique. Pour ne pas oublier certaines institutions moins présentes dans mon réseau professionnel, j'ai examiné la liste de toutes les institutions de la région de proximité (non mentionnée pour garantir l'anonymat) en retenant celles (7) qui précisent dans leur descriptif qu'ils accueillent des adolescent-e-s en difficultés. L'âge de l'adolescence s'est ainsi défini comme celui allant de 14 ans à 18 ans, ceci est en accord avec la définition exposée dans le cadre théorique.

Une lettre (voir annexe 1) a été adressée à la direction des sept établissements ; deux demandes n'ont pas abouti parce qu'une institution était en réorganisation et qu'une autre avait disparu.

La lettre précisait le cadre de la recherche, demandait les règlements éducatifs et pédagogiques, sollicitait la possibilité d'un entretien avec un éducateur ou une éducatrice et mentionnait le cadre éthique propre à la rédaction d'un travail de bachelor. Toutes les institutions ont répondu, par courrier (voir annexe 2), par courriel ou par téléphone, et ont accepté de participer à ma recherche. Deux règlements ont été envoyés par courrier, trois institutions ont spécifié qu'elles n'avaient pas de règlement interne, une de ces trois m'orientant sur leur site internet. Toutes ont mentionné le nom d'une personne disponible pour l'entretien, sauf une qui a proposé trois personnes. Aucune question complémentaire n'a été posée par les institutions.

Les entretiens se sont limités à une personne par institution, pour avoir toujours la même paire « un règlement – un entretien ». La première institution ayant répondu a finalement servi pour le prétest de l'entretien et l'échantillon final comprend ainsi quatre institutions, deux hommes et deux femmes pour l'entretien, dont un membre de direction.

Les institutions sont des institutions ouvertes, les jeunes admis ont tous une intelligence normale. Trois des institutions sont assez similaires : même population, même grandeur. Une des institutions accueille des adolescentes uniquement, dans un seul groupe de dix au maximum. Voici comment ces institutions se présentent.

L'institution INST1 peut accueillir trente-deux enfants, garçons et filles, en difficulté affective et sociale. L'âge va de l'entrée à l'école primaire jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. L'institution a des classes internes offrant un enseignement adapté, mais la réintégration dans l'école publique est l'objectif principalement visé (1/3 formé à l'extérieur).

L'institution INST2 offre quarante-cinq places en internat à des enfants, garçons et filles, présentant une carence, voire une absence de milieu familial et/ou des troubles du comportement. Il y a une possibilité de scolarité interne dans des classes à effectifs réduits.

L'institution INST3 accueille en internat un maximum de quarante-deux jeunes en âge de scolarité obligatoire, en crise, rupture ou détresse socio-familiale ou affective. Il y a une école interne et une majorité des enfants y suivent cette scolarité spécialisée. Certains jeunes suivent l'école obligatoire en externe.

L'institution INST4 accueille des filles de 15 à 18 ans présentant des carences et des troubles psycho-éducatifs. Le groupe comporte dix jeunes au maximum. La formation professionnelle se fait à l'extérieur.

L'institution INST5 (prétest) regroupe trois entités qui accueillent des enfants, garçons et filles selon les âges, les 6 à 10-11 ans (neuf places), les 10-11 à 14-15 ans (neuf places), les jeunes en formation de 15 à plus (seize places). Les enfants admis ont une situation familiale et sociale problématique. Les jeunes de 15 à plus (entité retenue pour la recherche) sont soit scolarisés à l'extérieur, soit en formation. Il n'y a pas d'école à l'interne.

La réponse des institutions a très vite abouti à un rendez-vous pris avec la personne participant à l'entretien. Une personne n'a pas pu honorer le premier rendez-vous pour raisons médicales, un autre rendez-vous a été établi.

### 4.3. Grille d'entretien

Dans un entretien semi-dirigé, les questions posées sont les mêmes pour toutes les personnes interviewées, même si l'ordre des questions n'a pas à être respecté : une grille d'entretien est donc particulièrement utile. Elle permet également de rappeler les étapes de l'entretien que sont « la discussion d'accueil, le démarrage de l'entretien, le corps de l'entretien, la clôture » (Giroux & Tremblay, 2009, p.173-175).

Une grille d'entretien a été préparée pour permettre de noter les données de l'entretien, de présenter le contexte de l'étude, les précautions éthiques, d'avoir quelques phrases de transition sous les yeux, et bien sûr le rappel des questions à poser.

La méthodologie (Giroux & Tremblay, 2009, p.169-178) concernant la pratique de l'entretien a été étudiée, les étapes, l'empathie, la reformulation et l'éclaircissement, le ton et l'ambiance afin d'être au mieux lors du premier entretien qui servait d'entretien test.

Celui-ci s'est fait dans l'institution INST5 connue comme ayant une pédagogie non punitive et qui avait mentionné n'avoir pas de règlement. Le schéma d'entretien rédigé s'est montré peu efficace, en partie parce qu'un règlement a finalement été remis le jour de l'entretien. L'entretien a duré 1 heure 28 au total : l'entretien proprement dit a duré environ une heure, ce qui correspondait à ce qui avait été annoncé, le reste a été de l'échange informel. Ce test a permis de rediriger les questions pour cibler plus précisément le sujet de recherche, car il s'est avéré que des questions prêtaient à confusion et déviaient sur d'autres sujets, certes intéressants mais sans lien avec la recherche. De plus, la qualité sonore de l'enregistrement n'était pas bonne, bruit de l'extérieur par une fenêtre ouverte, bruits des personnes passant dans le couloir, et j'ai ainsi pu préciser d'autres besoins pour les entretiens suivants.

Une deuxième grille a été préparée (annexe 6). Elle s'est montrée opérationnelle lors des entretiens suivants.

1. *Pour commencer, j'aimerais que vous vous présentiez, et que vous présentiez rapidement votre institution ainsi que votre rôle dans cette institution.*
2. *Pour commencer, j'aimerais savoir quels sont les règlements que vous utilisez dans votre institution.*
3. *Comment ces règlements, ces règles vous ont-ils été transmis ?*

Les questions 2 et 3 cherchent à savoir si l'éducateur ou l'éducatrice connaît les règlements, et comment ils sont transmis. La question de recherche mettant en lien les règlements et les pratiques des équipes éducatives, il est important de vérifier si l'institution a transmis les règlements et si l'équipe éducative les connaît.

4. *Comment la question de la sanction est abordée dans votre institution ?*

La question 4 cherche à savoir si l'éducateur ou l'éducatrice fait référence au règlement quand il ou elle traite une question de sanction. La question 7 cherchera à savoir comment la question de la sanction est abordée dans l'institution. Les deux questions veulent différencier stratégie personnelle et stratégie institutionnelle vis-à-vis de la sanction.

5. *Pouvez-vous me donner un exemple d'une situation où une règle est transgressée et une sanction appliquée ?*
6. *Quelle a été la procédure ou les étapes pour le choix de la sanction ?*
7. *Dans une situation semblable, un autre membre de l'équipe éducative agirait-il de même ? (Dans l'idée d'une marche à suivre.)*

Ces questions 5-6-7- veulent obtenir des exemples pour établir s'il y a ou non référence au règlement, pour savoir plus en détail comment la sanction est posée.

8. *Dans le langage courant, même spécialisé, les mots punition et sanction sont utilisés l'un pour l'autre. Quelle est la différence pour vous ? Pouvez-vous me donner un exemple ?*
9. *L'expression « sanction éducative » ajoute-t-elle un autre sens ? Si je vous dis « sanction éducative » à quoi pensez-vous ?*

Les questions 8 et 9 veulent mesurer la compréhension de ces termes. Le terme de sanction éducative a été retenu dans la question de recherche pour écarter le cas de la punition, façon moins « glorieuse » de sanctionner : il a semblé qu'interroger sur la punition aurait donné un contexte négatif, de suspicion et amené une gêne dans la conduite de l'entretien. Cependant, se positionner sur ces termes éclaire la position de l'éducateur, de l'éducatrice, de l'institution.

10. *J'aimerais, encore, savoir si vous avez vécu une situation où l'application d'une sanction vous a coûté, vous a posé une difficulté.*

11. *Quelle forme a pris la sanction dans cet évènement ?*

Ces questions amènent un deuxième exemple, pour, là aussi, établir s'il y a eu référence au règlement, pour savoir plus en détail comment la sanction est posée.

12. *Quelles ont été les ressources pour vous lors de cette situation problématique ?*

13. *Comment la question de la sanction apparaît-elle dans le travail quotidien, dans l'équipe éducative ?*

Ces questions visent à savoir comment sont les pratiques autour des sanctions dans l'institution.

#### 4.4. Déroulement des entretiens

Les entretiens se sont déroulés sans difficultés techniques (enregistrement audio), ni dérangements extérieurs.

Le terme d'entretien formel signifie le moment où toutes les questions ont été posées, où l'entretien a été clos. J'ai trouvé légitime de laisser un espace de parole libre ensuite, au cas où le dirigisme de l'entretien aurait contrarié, contenu les propos.

	Lieu	formel	durée totale	informel
INST 1	Sur mon lieu de travail : pas de salle disponible dans l'institution	60min.	78min.	18min.
INST 2	Dans l'institution	55min.	58min.	3min.
INST 3	Dans l'institution	60min.	87min.	27min.
INST 4	Dans l'institution	37min.	52min.	15min.

**Tableau 2 Lieu et durée des entretiens**

La gestion du temps a été efficace. Les relances ont permis d'aborder toutes les questions, sauf la question 3 dans l'INST4 (transmission des documents).

D'une façon générale, les interviewé-e-s ont facilité la discussion par une attitude engageante, posture ouverte, sourire, expression détendue. Aucun malaise (expression non verbale ou temps d'hésitation) n'a été perçu. Le choix de citer une expérience

professionnelle personnelle pour encourager des réponses développées a porté ses fruits, des exemples détaillés de situations ont été donnés. Il a semblé que les interviewé-e-s n'ont éprouvé aucune gêne (communication verbale et non verbale) à citer un exemple où la sanction a été difficile à poser.

Ecouter les réponses données et enchaîner dans la logique de l'entretien n'a pas posé trop de difficultés. Les entretiens se sont déroulés de manière fluide.

Pour chaque entretien, une retranscription a été faite à partir du document audio. Il n'a pas été établi de verbatim, « texte qui reproduit intégralement les propos tenus au cours d'une entrevue en précisant certaines propriétés de l'entretien comme les comportements verbaux (hésitation, coupure de mots, etc) et les comportements non verbaux (rire, soupir, silence, etc) de l'interviewer et de l'interviewé.» (Giroux & Tremblay, 2009, p.181). Les comportements non verbaux n'ont pas été relevés pour différentes raisons. La technique d'entretien semi-dirigé étant une « première », il ne fallait pas disperser ma concentration sur le non verbal, et l'utilisation d'une caméra qui aurait été en face de l'interviewé-e a semblé peu favorable. Les comportements verbaux observés sont essentiellement des silences, que je n'ai pas interprétés. L'entretien test s'est déroulé sans qu'un comportement non verbal vienne manifester un malaise, et j'ai escompté que les autres entretiens se dérouleraient également de la sorte. Le document écrit pour chaque entretien est donc une retranscription des propos exclusivement.

## 4.5. Méthodes d'analyse

### 4.5.1. Méthode d'analyse des règlements

La première tâche a été de lire les documents reçus pour réaliser la segmentation à l'identique (Giroux & Tremblay, 2009, p.206) des éléments de base, procédé nécessaire pour l'analyse : il fallait des règlements, transmis par les institutions, au sujet d'adolescent-e-s, relevant des règles et des sanctions.

La segmentation s'est faite en trois étapes où, progressivement, les textes non nécessaires ont été éliminés.

Au départ, le corpus des règlements est constitué des règlements que les institutions ont envoyés (2), ou ont mentionnés comme disponibles sur leur site (1), ou encore les règlements qui ont été remis lors des entretiens par la direction (1). Les règlements mentionnés pendant les entretiens n'ont pas été retenus pour l'analyse. Le choix des directions qui sont le garant de la confidentialité des documents internes a ainsi été respecté. Il est vraisemblable que si la question de l'envoi des règlements avait été faite à l'interviewé-e, d'autres règlements auraient été envoyés.

Dans une deuxième étape, les règlements ne concernant pas les groupes d'adolescent-e-s ont été éliminés. Ainsi, dans une institution, deux pages ont été retirées car se référant à des enfants de l'école primaire.

Pour finir, les parties faisant référence à des règles et des sanctions ont été sélectionnées. Ainsi, dans les deux institutions où les règlements étaient plus conséquents, seules les pages concernant les règles et les sanctions ont été retenues.

En résumé, l'unité d'analyse est donc le règlement (1) ou les règlements (1) ou la partie d'un règlement (2) concernant les adolescent-e-s, mis à disposition par l'institution et faisant référence à des règles ou des sanctions. Au final, les unités ont 7 et 8 pages, et 10% de 21 pages et 17% de 72 pages.

Il était attendu que l'analyse des règlements se ferait sur la fréquence d'apparition de mots clés tels sanction, sanction éducative, punition, respect, ou sur la recherche de co-occurrences. A ce sujet, Quivy et Van Campenhoudt (2006) précisent :

*[L'analyse catégorielle] consiste à calculer et à comparer les fréquences de certaines caractéristiques (le plus souvent les thèmes évoqués) préalablement regroupés en catégories significatives. Elle se fonde sur l'hypothèse qu'une caractéristique est d'autant plus fréquemment citée qu'elle est importante pour le locuteur.*

*[L'analyse des co-occurrences] examine les associations de thèmes dans les séquences de la communication. Les co-occurrences entre thèmes sont censées informer le chercheur sur des structures mentales et idéologiques ou sur des préoccupations latentes (p.203).*

Toutefois, la nature des documents mis à disposition a écarté ces modes d'analyse. En effet, les unités d'analyse sont courtes, ce sont dans deux cas sur quatre les documents remis aux adolescent-e-s. Le terme sanction n'apparaît que sporadiquement, trois fois dans un règlement, deux fois dans un autre. Seul un document, le plus long, explicite le fonctionnement de l'institution au sujet de la sanction.

Au final, les catégories d'analyse sont de deux genres. Il y a d'une part les catégories de description du document : nombre d'items, nombre de pages global, de pages retenues, rédigé par, révisé le etc. et d'autre part un tableau qui reprend les règles énoncées et qui relève toutes les sanctions précisées.

Les catégories de description permettent de rendre compte de la « nature » des règlements dans les institutions, nature qui peut influencer l'utilisation qu'en font les équipes éducatives, et elles permettent de corroborer les propos tenus au sujet des règlements lors de l'entretien semi-dirigé.

La liste des règles énoncées et des sanctions éventuellement précisées dans le document permet d'évaluer si ce règlement est, en théorie, une ressource ou pas pour l'équipe éducative lors de la pose d'une sanction. Est-ce que la sanction est clairement explicitée pour un type de comportement précis ? Les règlements étant plutôt différents sous leur forme, les règles ont été réparties dans des secteurs d'intervention: horaires, lieux de vie, administration, etc. pour faciliter la comparaison des règlements. Ces secteurs ont été repérés au fur et à mesure de la première lecture des documents, puis validés. Un secteur n'apparaissant que dans un document a été mis dans « Autres, retenus » s'il concerne la sanction, sinon dans « Autres, non retenus ». On constate que la segmentation à l'identique a été bien faite car seuls sept items sur soixante-huit

sont dans « Autres non retenus » : tous les titres ou sous-titres de chaque unité d'analyse dans la grille ont été repris, il n'y a pas eu d'item écarté.

La grille d'analyse (annexe 3) a été testée sur le règlement d'une institution hors recherche, par une personne ne travaillant pas dans cette institution. La grille s'est révélée opérante.

Les résultats des quatre institutions ont été regroupés dans un tableau (annexe 4) qui s'est révélé fort utile.

#### 4.5.2. Méthode d'analyse des entretiens semi-dirigés

Dans un deuxième temps, les retranscriptions des entretiens effectués ont été analysées.

#### 4.5.3. Codification des entretiens

Comme écrit plus haut dans les choix méthodologiques, la méthode d'analyse de contenu adaptée pour les retranscriptions d'entretien est une méthode qualitative. Pour l'analyse, la technique « Former des piles » décrite par Giroux et Tremblay (2009, p.184) a été retenue. Les étapes sont les suivantes :

- Regrouper les phrases qui portent sur la même chose, cela crée des énoncés.
- Identifier à quelle question de la grille d'entretien correspond l'énoncé et créer les thèmes pertinents supplémentaires.
- Former des « piles » en regroupant les énoncés qui correspondent à la même question de la grille d'entretien ou le même thème.

A la lecture de la première retranscription, il est apparu pertinent de regrouper certaines questions parce que le thème était commun ou les réponses souvent imbriquées. Des thèmes supplémentaires sont également apparus: l'exclusion, la violence, la chambre de réflexion ou d'isolement ; ils ont été retenus et codés.

En dernier lieu, les informations sur les règlements relevées dans l'entretien ont été codées car elles permettent de vérifier la connaissance des règlements par l'éducateur ou l'éducatrice. De plus, les situations énoncées ont toutes été soulignées.

Une couleur a été attribuée à chaque question ou groupe de questions, un format d'écriture à chaque thème. Les énoncés ont été mis dans la couleur et / ou le code chaque fois que cela était possible. Cette codification des questions s'est révélée pratique pour la création de piles, elle a permis de bien visualiser les énoncés qui n'étaient pas repris, puis d'évaluer une dernière fois ceux qui ne correspondaient à aucun code. (annexe 7)

Les énoncés non repris correspondent aux ratios suivants:

	Nombre de lignes	pas attribuées	ratio
INST 1	435	15	3.4 %
INST 2	542	24	4.4 %
INST 3	531	25	4.7 %
INST 4	295	1	0.3 %

Tableau 3 : ratio des propos non retenus

L'extrait ci-dessous montre un codage en violet pour la question 1, en vert pour les questions 2 et 3, petites capitales pour le lien avec l'analyse des règlements, en noir

elles doivent être capables de se trouver un projet

- Ça c'est une condition sine qua non pour être en institution elles doivent avoir un projet de vie et accepter d'être dans quelque chose. En fait, vous n'avez que des pensionnaires en internat.
- On a effectivement 10 adolescent-e-s en internat et deux ou trois en studio sur le centre-ville.
- Quels sont les règlements que vous utilisez dans votre institution.
- On a un règlement interne qui s'appelle le coutumier groupe, c'est des règles globales de vie qui donnent les rythmes les horaires d'entrée et de sortie etc...
- Si on outre passe les droits les règles coutumières que se passe-t-il ?
- On se fait rappeler à l'ordre principalement.
- Comment ces règles vous ont-elles été transmises ? parce que je pense que vous avez un règlement institutionnel.
- NON, NOUS N'AVONS PAS DE RÈGLEMENT INSTITUTIONNEL, TOUT EST DANS LE COUTUMIER. Il y a probablement des règles qui ne sont pas là-dedans, qui sont de l'ordre des règles civil (dire bonjour, au revoir, etc...). mais globalement tout est là-dedans sous forme de respect donc l'idée de ce coutumier c'est d'être une feuille de route, il y a les bases globales qui sont là pour tout le monde et pour qu'il ait une unité, mais après c'est adapté à la situation ça c'est la base. D'abord si la base est respectée, il n'y a aucun problème. Après tout est négociable, il y a une base de sorties, un adolescent-e qui est là depuis plusieurs années, qui a démontré son autonomie, peut demander une plus grande ouverture. Ça c'est vraiment la base globale pour tout le monde. Si il y a un dépassement ou autre, c'est d'abord réglé par la parole, il n'y a pas forcément de sanction immédiate. Il n'y a pas un catalogue des sanctions. Nous on a toujours refusé, il y a négociation et s'il y a une punition c'est généralement lié à la transgression.

pour le non retenu. Les énoncés « passent » en jaune, autre énoncé, pour les questions 4 et 7.

La création d'énoncés puis de piles a beaucoup aidé à « extraire » du sens aux entretiens.

## 5. RÉSULTATS ET ANALYSES PAR INSTITUTION

### 5.1. Résultat non prévu

Lors de l'analyse des entretiens, il apparaît très vite que d'autres règlements que ceux mis à disposition par les directions sont mentionnés et en vigueur dans chaque institution. Ils semblent parfois même nombreux : « il y en a tout un listing ».

Que faire à cette étape de la recherche, avec les règlements transmis par les institutions et les règlements mentionnés par les éducateurs et les éducatrices et pas transmis ? Il a semblé évident que demander un complément d'informations aux directions n'était pas pertinent : si elles avaient choisi de transmettre tel ou tel document, ce serait les mettre dans l'embarras que d'en demander d'autres.

Que faire alors puisque la question de recherche devient soudain incomplète, si elle se limite aux règlements transmis et si elle ignore les autres règlements utilisés ? Comme les informations collectées lors des entrevues expliquent plutôt bien le fonctionnement des institutions, j'ai décidé d'inclure tout ce que l'éducateur ou l'éducatrice dit au sujet de la pratique de la sanction dans l'institution. A ce stade, il semble que la question de recherche s'élargit à « Dans quelle mesure, les règlements des secteurs éducatifs et les pratiques des institutions... »

Comme, d'une part, il n'y a pas de textes officiels présentant ces pratiques, donc pas de textes à analyser sur le même niveau que les règlements, et comme, d'autre part, ces pratiques institutionnelles auraient pu faire partie des règlements envoyés par les directions (deux des règlements donnés présentent d'ailleurs en partie les pratiques de l'institution) j'ai opté pour intégrer les pratiques institutionnelles présentées par les éducateurs et les éducatrices en gardant le terme règlement. Il a semblé qu'un mot aussi important que « pratiques institutionnelles » dans le titre exigeait un cadre théorique, une analyse méthodologique, etc. De plus, en ajoutant les pratiques institutionnelles à partir des propos des éducateurs et des éducatrices, les règlements deviennent plus similaires.

Méthodologiquement, les pratiques institutionnelles ont été identifiées à partir des entretiens, en faisant une recherche sur les mots clés ressources suivants : colloque, collègue, réunion, direction, marche à suivre, processus.

Le premier des buts énoncé dans les dispositions relatives au travail de bachelor vise à « s'initier à la pratique de la recherche en développant des capacités analytiques et méthodologiques ». Confronté à ce résultat inattendu, j'ai cherché à savoir comment j'aurais pu l'éviter. Pour obtenir plus de règlements, c'est dans la lettre envoyée aux directions des institutions que mes besoins auraient pu être formulés plus précisément. Une lettre adressée aux éducateurs ou éducatrices leur demandant les règlements et l'aval de la direction pour leur transmission aurait probablement amené des règlements spécifiques mais probablement pas ceux mentionnés par les directions (c'est ce qui s'est passé dans l'institution 3).

Si la méthodologie a fourni sans autres difficultés les données « brutes », il n'a pas été facile de choisir comment les mettre ensemble pour les présenter. Dans l'approche qualitative qui est la mienne, la présentation des résultats et l'interprétation peuvent être présentées ensemble si le texte produit est cohérent et précis.

Relier tous les résultats à chacun des objectifs de la recherche séparément s'est vite révélé inopérant puisque la question du règlement fait partie de l'objectif 1 en ce qui concerne l'institution, mais aussi de l'objectif 2 quand on note si l'éducateur ou l'éducatrice connaît ou pas le règlement. Le rapprochement de données comparables a suscité de la curiosité, « tiens là et là on ne rédige pas le règlement de la même façon », mais présenter les items comparables dans chaque institution aurait produit un texte difficile à lire, décousu, manquant de vue d'ensemble par rapport aux institutions.

Les résultats seront finalement présentés par institution : règlement, pratique de l'institution en lien avec la sanction et pratique de l'équipe éducative. Les résultats seront interprétés ensuite dans le sens de la question de la recherche, à savoir si les règlements sont un appui ou non pour l'éducateur ou l'éducatrice. Fort de cette présentation au niveau de chaque institution, l'objectif final de la recherche qui est de comparer les situations afin de voir l'influence des règlements sur la pratique des sanctions de la part des éducateurs et des éducatrices pourra être abordé. Ce sera l'objet du chapitre suivant.

## 5.2. Présentation des résultats

Le règlement de l'institution est présenté dans les aspects communs à tous, et les originalités. Les textes des règlements sont dans la mesure du possible cités, pour permettre au lecteur de découvrir lui-même le règlement.

La pratique de l'institution vis-à-vis de la sanction est décrite par deux sources : les règlements transmis s'ils évoquent le sujet et ce que l'éducateur ou l'éducatrice dit à ce sujet : colloque, recours à la direction, aides, collègues, etc.

La pratique de l'éducateur ou de l'éducatrice commence par l'exposé de toutes les situations autour d'une sanction qu'il ou elle a mentionnées dans l'entrevue. Je vérifie si le ressenti est positif (plutôt à l'aise) s'il y a accord avec la situation telle qu'elle est présentée. J'estime que le ressenti est négatif (plutôt pas à l'aise) s'il y a une réserve exprimée. Je vérifie également s'il y a une référence à un règlement, à une pratique institutionnelle. Je conclus pour l'éducateur ou l'éducatrice dans quelle mesure le règlement est / n'est pas un appui, selon les égalités suivantes :

- règlement connu + plutôt à l'aise = c'est un appui
- règlement connu + plutôt pas à l'aise = ce n'est pas un appui

Les deux autres égalités, PAS DE RÈGLEMENT + PLUTÔT À L'AISE et PAS DE RÈGLEMENT + PLUTÔT PAS À L'AISE, n'entrent pas dans la question de recherche.

Certaines phrases ont été relevées. J'ai choisi de citer l'éducateur et l'éducatrice ou de résumer les situations, avec l'idée de « dépeindre » la pratique au mieux et de rédiger un texte agréable.

### 5.3. Institution 1

La direction de l'institution m'a référé à un document disponible sur leur site internet. Le document fait au total 21 pages, dont 10 % en lien avec la sanction.

#### 5.3.1. Présentation du règlement

Le règlement de l'institution a un aspect philosophique concernant la sanction, il mentionne la pratique de contrats et de sanctions réparations.

Le contrat est le résultat d'une négociation qui tient compte des capacités des adolescent-e-s et aboutit sur des exigences adaptées. Le contrat est un engagement entre l'adolescent-e et son éducateur ou son éducatrice et vice versa. Il est éducatif car il participe à responsabiliser chacune des parties. Il est une référence qui permet à l'adolescent-e de mieux se situer et prendre conscience de ses actes.

La clause de non-respect d'un contrat débouche sur une sanction qui va dans le sens d'une réparation et non pas d'une punition !

Quand l'éducateur ou l'éducatrice est confronté à une situation de ce genre, il-elle donnera l'opportunité au jeune de racheter sa transgression en effectuant un travail positif. Dans le but de montrer au jeune que tout litige peut trouver une solution. L'institution entend, par-là, montrer au jeune que tout litige peut trouver une solution admissible par chacune des parties.

Le règlement mentionne les critères d'exclusion, dont la violence et l'usage réitéré de drogues, et les règles de vie.

Le règlement présente aussi une mesure de mise à l'écart, la chambre de réflexion.

Si une situation exige en cas d'agression physique ou de décompensation grave des mesures d'isolement de courte durée, l'institution dispose d'une chambre de réflexion. La décision d'utiliser cet espace relève de la direction.

L'éducatrice précise :

*Quand j'ai commencé à travailler, quand il y avait des fugues, on avait une chambre de réflexion qui était vraiment comme une cellule en fait, et quand les jeunes rentraient de fugue, ils y passaient un certain temps en tout cas, ça dépendait de leur mise en danger et tout, mais le protocole quand elles rentraient c'était qu'elles passent un moment dans cette chambre de réflexion et ça a été totalement abandonné. Cette chambre de réflexion n'est plus du tout utilisée parce que c'était vraiment limite, mais j'ai remarqué quand même qu'il n'y a pas quelque chose qui a remplacé.*

Le règlement ne mentionne aucune autre sanction liée à un écart.

### 5.3.2. Pratiques de l'institution

Le règlement mentionne « le colloque de groupe, comme deuxième moyen d'évaluation personnalisée » : il a lieu une ou deux fois par semaine, c'est un outil de suivi régulier des pensionnaires, « il réunit les éducateurs responsables du groupe éducatif. La direction ainsi que les enseignants y participent aussi parfois. »

Le « colloque pédagogique hebdomadaire réunit toute l'équipe éducative, assistée parfois des enseignants ou du psychologue. On y discute des problèmes de fond, des projets à long terme et de la ligne pédagogique du Centre ».

L'éducatrice dit qu'il y a une marche à suivre en lien avec la sanction: « soit la réponse est immédiate pour les petites choses qu'on peut poser directement, sinon on a vraiment l'habitude d'en discuter en équipe » le mardi au colloque auquel la direction assiste.

L'éducatrice précise le rôle de la direction lorsqu'elle donne un exemple au sujet d'une fugue:

*On a eu le colloque le mardi, donc on en a discuté en colloque de groupe d'équipe. En fait, là, c'était un peu compliqué parce qu'on en a discuté mais en même temps notre directrice adjointe ne pouvait pas venir à ce colloque, donc on en a discuté, après on a discuté avec elle et on est arrivé ensemble à cette solution.*

A la question posée de savoir qui a le dernier mot, elle dit :

*C'est la direction, et c'est peut-être c'est ça que j'ai le plus de mal à accepter, enfin ce n'est pas que j'ai plus de mal à accepter, mais voilà quelque part je suis peut-être résignée à me dire, voilà, je sais que c'est la direction qui aura le dernier mot. Donc ça ne veut pas dire que je ne peux pas argumenter, ça ne veut pas dire que je n'ai pas mon opinion, mais ça me met en situation ben finalement de toute façon ça va être décidé là quoi, c'est eux qui vont décider.*

### 5.3.3. Pratiques de l'éducatrice

Les cinq exemples donnés concernent la cigarette, les fugues, l'heure du coucher, les piercings et les téléphones portables.

Pour les fugues, il y a une procédure : rattraper le temps sur le week-end. C'est discuté en colloque. L'éducatrice mentionne que si les jeunes restent de toute façon le week-end dans l'institution, la sanction est limitée. Elle mentionne aussi le fait que si la sanction n'est pas posée rapidement parce que la direction est absente au colloque, cela perd de son sens. Plutôt pas à l'aise, elle pointe les limites.

Pour la cigarette, elle mentionne une pratique qui valait une heure de vélo à celui qui était pris à fumer. Elle a mis cette sanction en lien avec un camp vélo qui se préparait. Elle n'a pas appliqué la règle car elle trouvait que c'était plutôt une règle pour les petits et les moyens. Cette pratique a été abandonnée car elle était contraignante, puis étant donné que le camp en vélo était derrière, elle n'avait plus de sens. Plutôt pas à l'aise, elle n'applique pas.

Un retard au coucher est sanctionné par une mise en chambre anticipée le lendemain. Comme la sanction doit être mise en place le lendemain par une autre personne, elle trouve que c'est difficile. Plutôt pas à l'aise.

La règle concernant le piercing a évolué, pas de piercing trop voyant, une boucle blanche mise pour que le trou ne se cicatrise pas. Elle voit des piercings chez beaucoup de personnes au quotidien, hors de l'institution, et dans son travail elle n'y prête pas attention. Plutôt pas à l'aise, elle n'applique pas.

Au sujet des téléphones portables, les jeunes doivent les donner. Certains les gardent, et la sanction est de le confisquer trois semaines. Elle trouve que ce n'est pas logique si on ne va pas vraiment chercher les téléphones portables de chacun, pas vu, pas pris. Elle voudrait qu'on re-réfléchisse. Plutôt pas à l'aise, inapplicable.

L'éducatrice dit aussi:

*J'aurais pu regarder mieux avant parce que je ne suis pas toujours tout à fait au clair sur les règlements, mais il y a tout un listing de règlements.*

*Ce serait peut-être bien de temps en temps d'aller les regarder. Après, moi, je m'en sors dans mon travail, je ne me sens pas à côté de la plaque par rapport à ce que je fais en règle générale.*

*Il y a tous ces documents écrits et je dois avouer que je n'ai pas le réflexe d'aller les regarder ces documents.*

*Je crois que les règles c'est quand même tout le temps un peu dévié.*

*Je me rends compte que les règles dont j'ai du mal à comprendre le sens, j'ai du mal à les appliquer.*

#### 5.3.4. Analyse et interprétation

La pratique de la sanction intègre le colloque hebdomadaire : en effet, en cas de transgression, « la réponse est immédiate pour les petites choses que l'on peut poser directement, sinon on a vraiment l'habitude d'en discuter en équipe. » La direction participe à la discussion et elle a le dernier mot.

La transmission des règlements privilégie la voie orale : l'éducatrice a été informée oralement et transmet oralement. L'institution n'a rien mis en place pour favoriser la consultation des règlements.

L'éducatrice qui dit franchement ne pas trop lire les règlements, ne mentionne, comme on pouvait s'y attendre, aucune pratique de révision des règles. Lorsqu'elle est critique par rapport à une règle, elle ne dit pas qu'elle pourrait être revue dans un cadre précis prévu. La question des règlements semble ne pas être prioritaire dans l'institution.

L'éducatrice ne mentionne pas la cohésion au sein d'une même équipe éducative autour des règles : elle ne dit pas être reprise par ses collègues au niveau des règles qu'elle n'applique pas. Cela pourrait signifier que la pratique institutionnelle est peu contraignante au niveau de l'application des règles. Il pourrait y avoir un lien avec le fait

que c'est en colloque que les décisions sont prises. L'institution est la seule qui n'a pas transmis de règlement, me référant seulement au site internet de l'institution.

L'éducatrice ne trouve pas d'appui dans les règlements, elle dit ne pas bien les connaître et elle n'est pas pour autant en difficulté dans sa pratique professionnelle.

## 5.4. Institution 2

Le document remis est un document de septante-deux pages dont douze pages en lien avec la sanction.

### 5.4.1. Présentation du règlement

C'est le règlement le plus complet remis. Le chapitre intitulé « Définition de la crise » présente la manière de penser la sanction dans l'institution.

L'institution considère que les sanctions ne doivent pas être pré-dirigées. Le recours à la «chambre de soins» en cas d'agression physique sur un adulte, fait néanmoins partie des exceptions. Cependant la réponse de l'institution peut varier d'un enfant à l'autre selon les niveaux de crises (niveau 1, 2 et 3). Dans ce contexte pour permettre des réponses similaires, une homogénéité entre les secteurs de l'institution est nécessaire.

La chambre de soins et la chambre ouverte sont situées à l'étage de la direction. La chambre de soins est caractérisée par un aménagement privé de meubles « risque de blessure évidente ». Le jeune n'est jamais enfermé et un adulte est à proximité ou à l'intérieur de la chambre.

A ce sujet, l'éducatrice dit :

*La responsabilité de mettre un enfant ici à l'étage est toujours prise par la direction ou par quelqu'un à laquelle la direction a délégué ses pouvoirs. ... On essaie de garder dans la symbolique, que ça reste quelque chose qui appartient à la direction, parce qu'en fait, là, c'est le pire qui puisse arriver qu'un enfant vienne ici et qu'il doit dormir une nuit ici.*

Le chapitre continue avec les différentes procédures. Précisons ici que le mot crise est à comprendre dans le sens de « brusque accès, forte manifestation d'un sentiment, d'un état d'esprit », sens premier proposé par le dictionnaire Larousse en ligne.

#### Procédures en cas de crises

Etant donné que les placements sont du type individuel, l'institution ne fixe pas de sanction ou de réaction dites « standard », et elle adapte celle-ci à la transgression de l'enfant. Elle affiche qu'il est important de toujours sanctionner les problèmes comportementaux et que cela ne signifie pas une punition systématique. Elle décrit le fait d'aborder le sens de cet acte à travers une discussion avec les jeunes qui ont transgressé la règle, constitue déjà une sanction. Une punition sera associée parfois à l'acte éducatif. Et il pointe le fait qu'aucun acte problématique venu à la connaissance de l'adulte ne soit ignoré.

Le règlement définit les niveaux de décisions du plus bénin au plus grave, pour que les jeunes les distinguent clairement.

#### Premier niveau de décision.

Ce sont les éducateurs et les éducatrices qui gèrent les crises courantes du genre : violence entre enfants, vols, non-respect des consignes des adultes, réactions verbales de la part de l'enfant, etc.

#### Deuxième niveau de décision.

Les éducateurs, éducatrices conjointement à la direction gèrent les crises graves sans passage à l'acte physique d'un enfant contre un adulte : fugues répétées, problèmes de violence répétés envers d'autres enfants, actes d'ordre sexuel entre enfants, consommation de cannabis, vols importants, non-respect des consignes des adultes et réactions verbales considérées comme particulièrement fortes de la part de l'enfant, etc.

#### Troisième niveau de décision (passage à l'acte à l'égard d'un adulte).

Le passage à l'acte à l'égard d'un adulte est une décision qui relève de la direction. C'est la procédure qui s'applique lors d'un passage à l'acte physique d'un enfant sur un adulte, de nature violente, voire sexuelle, ainsi que lors de violence entre enfants et/ou problèmes d'ordre sexuel particulièrement graves. Les décisions qui sont prises n'excluent pas une concertation des équipes. L'exécution des décisions peut être déléguée.

#### En finalité.

Les critères d'exclusion sont visités lors de situation de crise persistante, mettant en jeu la stabilité du groupe, voire de l'institution. Seule la direction à la compétence de remettre en cause le placement de l'enfant. Cette décision est toutefois exceptionnelle. L'institution privilégie la recherche de réponses constructives, parfois innovantes, mais toujours consensuelles.

Pour le respect, le règlement insiste sur le fait que l'adulte est par sa position respectueuse un modèle. Les questions de fumée, produits stupéfiants, violence sont reprises dans le chapitre intitulé « Prévention », chapitre retenu dans le cadre de la recherche.

#### 5.4.2. Pratiques de l'institution

Voici ce que l'éducatrice dit des pratiques en cours dans son institution.

*C'est une institution qui est assez réflexive à ce niveau-là, où quand il y a un problème qui devient récurrent, on réfléchit à quelle réponse on peut donner.*

Elle mentionne les commissions qui se forment chaque année pour des thèmes divers, parfois en lien avec une règle. Font partie de ces commissions les équipes éducatives, les enseignant-e-s, un membre de la direction et un membre de l'équipe thérapeutique.

Il y a différents colloques, « éducus-instits, soit instits, soit éducus ». Elle mentionne que :

*ça peut aussi arriver que l'on dise à l'enfant : « on a le colloque tel ou tel jour et que l'on va discuter tous ensemble de la réponse que l'on va donner à ton acte, et puis on te tiendra au courant ».*

#### 5.4.3. Pratique de l'éducatrice

L'éducatrice trouve qu'il faut beaucoup sanctionner « c'est quelque chose qu'on utilise énormément, tous les jours, je crois que je sanctionne des enfants tous les jours, on est dans ce contexte-là ». Elle précise qu'il n'y a pas beaucoup de sanctions qui sont en relation avec les règlements et il y a alors une ouverture pour l'éducateur ou l'éducatrice :

*C'est là qu'on peut se tromper parce que tout à coup on a un jeune qui nous déplaît un peu plus qu'un autre, il y a plus de ressenti par rapport à lui, et ça fait que tout à coup on sanctionne un petit peu plus durement et puis je crois que des fois, il y a une lassitude par rapport au comportement, tu te dis, merde, on te l'a dit, on te l'a dit, on te l'a redit, on te l'a encore redit, c'est toujours pareil, cela fait 4 ans que tu es là, ça fait 4 ans que c'est pareil. Au bout d'un moment, on dit, bfff, c'est bon quoi. Et je pense que là, nous on est très attentifs à la violence et à la contre violence.*

Au sujet du sens donné à la sanction, l'éducatrice précise :

*Le cadre est posé de façon très forte. Alors, c'est à la fois très fort et à la fois on essaie toujours d'adapter et de donner du sens à ce qu'on fait pour l'enfant. Précisément on ne va pas forcément toujours avoir la même façon de réagir à un comportement similaire parce qu'on essaie de faire sens pour l'enfant.*

*C'est une des particularités d'ici, c'est vraiment la règle, le respect de la règle, ça fait extrêmement partie de notre travail.*

Les exemples mentionnés par l'éducatrice concernent la fumée, les téléphones portables, les fugues, l'agression d'un enfant sur un autre.

Pour l'exemple de la fumée, si les jeunes sont pris en train de fumer, le règlement « fumée » doit être recopié. Pour certain-e-s, c'est recopier et c'est tout, pour d'autres éducateurs et éducatrices, c'est recopier et discussion. C'est propre au groupe, à la personne, à l'enfant. Elle connaît la règle, elle l'applique, elle ajoute du sens. Plutôt à l'aise.

Pour les téléphones portables, il y a une « règle institutionnelle » qui cadre l'utilisation et prévoit les sanctions en cas d'utilisation abusive : avertissement, confiscation de trois jours, une semaine, etc.

*Une fois que l'enfant a un avertissement, c'est noté dans un endroit, ici au secrétariat qui est accessible à tout le monde, pour que si un éducateur d'un autre groupe pendant un moment de permanence ou de week-end devait avoir un problème avec le natel d'un enfant, il puisse être tenu au courant très rapidement de où il en est dans ce processus-là. [ ... ] On est dans des situations où l'on doit être très carrés tout en étant, en ayant la finesse d'adapter. Mais, par exemple, pour le natel, l'adaptation elle vient dans le cadre : un enfant qui doit rentrer à la maison, on va lui redonner le natel pour qu'il l'ait sur le trajet car on estime que, à*

*ce moment-là, s'il devait lui arriver quelque chose à l'heure actuelle cela peut être un moyen de sécurité.*

Elle trouve important que tout le monde fasse la même chose, le fait d'écrire sur un document au secrétariat lui convient. Elle trouve bien que l'institution s'adapte, ne critique pas le fait que l'on rende le téléphone portable pendant le week-end alors que cela fait en tout cas deux gestes d'un adulte pour donner et reprendre. Plutôt à l'aise.

Pour les fugues, la sanction est de passer par la chambre de réflexion, c'est donc du ressort de la direction.

*Les enfants, c'est prévu qu'ils soient ici par tout un réseau qui a décidé que ça devait être comme ça. Alors, quand l'enfant fugue, il vient ici et il reste dans la pièce que je vous ai montrée, que l'on appelle la chambre de réflexion. Il y reste pendant 24 heures par exemple. Et c'est à chaque fugue pareil. Après, l'adaptation dans cette réponse-là à une infraction de règle, c'est ce qu'on met pendant ces 24 heures. Ça peut arriver dans certaines situations qu'il ne fait rien, il attend que le temps passe pendant un moment et puis après on lui amène des livres et puis voilà mais il n'y a pas plus d'exigences que ça. Ça peut être que pendant ces 24 heures, on lui demande de faire un travail écrit de réflexion, ça peut être qu'on lui demande de faire une réparation parce qu'il y aurait eu un préjudice sur un autre enfant ou un adulte et voilà.*

L'éducatrice ne revient pas sur le principe de la chambre de réflexion, ni sur la procédure. Plutôt à l'aise.

L'éducatrice mentionne une situation difficile. Un garçon avait agressé une petite fille (un groupe dans cette institution réunit des enfants de tous les âges, pas seulement des adolescent-e-s), il lui a donné une gifle, l'a insultée violemment, la petite fille avait beaucoup provoqué et aussi insulté.

*Une réponse impulsive, enfin voilà comme on en a 30 fois par jour ici, sauf qu'il y avait eu un acte physique, sauf que cela avait pris une ampleur qui nécessitait une réaction assez forte. Et donc, du coup, je suis intervenue, j'ai renvoyé la petite fille dans son groupe en avertissant mes collègues qu'ils reprennent avec elle, qu'elle avait été injuriée, qu'elle avait reçu une claque, mais aussi qu'elle avait été à un moment donné malhonnête, enfin quoi. Et puis moi j'ai repris du coup l'histoire avec celui qui était dans mon groupe.*

Pendant qu'elle se rend avec le garçon dans la salle de sanctions, ils ont vu tous les deux la petite fille faire du vélo.

*Et là il a sauté, il s'est mis dans tous ses états, ça a été terrible. ... Finalement, j'ai dû aller régler ça avec mes collègues en disant « ce n'est pas possible, il faut juste qu'elle rentre et qu'elle fasse ce qu'elle a à faire ». Eux ils étaient dans un brouhaha, dans une catastrophe pas possible sur le groupe parce qu'ils avaient eu une autre situation qui avait pris bien plus d'ampleur, qu'ils n'avaient pas réglée, qu'ils n'avaient pas eu le temps de voir ça avec elle et ils s'étaient dit qu'elle aille faire du vélo un moment, ça la protège de ce qui se passe ici au groupe et puis voilà et ils n'avaient pas pensé à tout le reste et aux conséquences. Après j'ai été reprendre avec le petit garçon pour donner un sens qu'il n'y avait plus et que je comprenais qu'il ne puisse pas trouver. ... J'ai essayé de faire en sorte que cela soit le..., pas le plus doux possible parce que c'était pas l'idée, mais qu'il trouve du sens, que ce soit juste.*

L'éducatrice applique la sanction prévue\*. Elle va demander à ses collègues des explications car la situation est difficile pour elle, il y a injustice. Elle est satisfaite de la réponse de ses collègues. Cette situation montre que les équipes sont soudées. « Personnellement, je ne reste pas dans ces situations-là, je vais chercher ce que j'ai besoin de savoir pour rendre le truc le plus juste possible ». *Plutôt à l'aise.*

*\* Il y a des niveaux de sanctions au niveau des agressions, on ne sanctionne pas la même chose des insultes qu'une agression physique, qu'une agression physique sur l'adulte. ... Je sais que quand c'est une injure voilà, quand c'est quelque chose de physique, la réponse voilà.*

#### 5.4.4. Analyse et interprétation

Dans cette institution où la sanction semble faire partie du quotidien, le cadre posé est strict.

Le règlement est très précis avec les trois niveaux de crise et il existe des pratiques efficaces pour réadapter les règles (commissions, colloques). La philosophie de l'institution stipule que les sanctions ne doivent pas être prédéfinies, la pratique mentionne des classeurs regroupant les règlements.

L'éducatrice est au courant des règlements, les respecte. Elle ajoute du sens quand il faut. Elle mentionne une bonne coordination dans les équipes au niveau de la sanction, ainsi que de bonnes relations dans les équipes.

On peut conclure que les règlements sont un appui pour l'éducatrice.

### 5.5. Institution 3

L'éducateur qui a accepté de participer à l'entretien, a choisi et transmis les règlements avec l'aval de sa direction. Il s'agit de trois documents distincts de 3, 2 et 2 pages.

#### 5.5.1. Présentation des règlements

Le règlement général couvre la sécurité, la vie quotidienne, la violence et les produits stupéfiants, les relations entre pairs, les appareils électroniques et leur usage, les sanctions et voie de recours. A ce sujet, on lit :

*Tous les adultes en charge d'éducation ont la compétence de poser une sanction.*

*Les transgressions sont en règle générale traitées par les personnes responsables du lieu où elles se produisent. Les transgressions majeures ou récurrentes sont traitées par la direction, en collaboration avec les personnes concernées.*

*Les transgressions sont toujours l'objet d'un acte réparateur.*

*La sanction se veut adaptée à l'ampleur de l'acte : elle tient compte des circonstances et de la situation du jeune. Elle peut être réprimande orale, contrôle de la chambre, mise à l'écart temporaire de la vie du groupe voire exclusion définitive. Cette liste n'est pas exhaustive.*

*Le matériel utilisé dans l'irrespect des règles peut être confisqué.*

*Les sanctions posées peuvent être contestées auprès du directeur.*

Ce document mentionne aussi la possibilité de travailler contre rémunération pour ceux qui le désirent, travail cependant exigé en cas de déprédation « pour contribuer à la réparation du dommage causé ».

Un document de deux pages présente « la chambre de réflexion » :

*Le séjour temporaire en chambre de réflexion est la réponse constructive donnée par la direction à une crise éducative majeure. Deux critères sont pris en considération : la transgression est qualifiée de grave (elle peut avoir été soit brutale et/ou excessive, soit répétition sans fin d'infractions) et les sanctions prises au niveau de l'éducatif et/ou dans le groupe sont rendues inopérantes.*

*La chambre de réflexion a une fonction timeout. Elle signifie l'exclusion temporaire de la vie sociale, soit la privation momentanée du plaisir d'être en relation avec les autres. Elle favorise l'appropriation des règles, en réintroduisant de la parole et du sens dans une situation complexe.*

Cet outil n'est plus utilisé. L'éducateur ne se souvient pas qu'elle ait été utilisée cette année et il fait référence à « il y a sept ans et demi », date de son engagement, pour situer le moment où elle était un outil utilisé plus fréquemment.

Le dernier document transmis est un règlement de groupe appelé « Système des planètes » :

*C'est un outil éducatif ayant pour objectif d'aider le jeune à se situer, à se repérer. Il est construit autour de trois moments clés : l'évaluation journalière, l'évaluation hebdomadaire, la sanction directe.*

#### 5.5.2. Pratiques de l'institution

L'éducateur précise :

*Si je résume un peu c'est un système [Système des planètes] où chaque jour il y a un entretien avec le jeune qui a lieu à 18 heures. On passe voir les jeunes et on discute de la journée qu'ils ont passée et puis il y a trois critères dans ces entretiens, ces évaluations ; c'est comment le jeune s'est respecté lui-même, comment il a respecté les autres, comment il a respecté les règles de vie et le matériel, et une fois par semaine, en colloque de groupe, on prend la situation de chaque jeune et on le place dans une planète. Chaque planète donne un cadre de vie, certaines règles de vie.*

Au sujet de la révision des règlements, on apprend que c'est en colloque plénier que la pratique au sujet des règles est réfléchie, qu'à partir de là les règlements sont réadaptés.

*Rien n'est défini qui dit que tous les tant de temps on va réviser le règlement, c'est vraiment des choses qui émergent en colloque plénier où toute l'équipe éducative est là et qu'elle se dit on réfléchit sur la pratique sur comment s'appuyer sur les règles, ces réflexions-là font que l'écrit est adapté ensuite.*

Les règlements ne sont pas tous écrits.

*Alors justement là, je pense qu'on n'est pas dans les règles et sanctions écrites. Mais dans les groupes, il y a des normes qui se créent [...] ce sont des identités de groupe qui se créent entre collègues sans que cela soit des règles écrites (des us et coutumes). C'est un travail de cohérence de pouvoir discuter de tout ça, parce que des fois cela se perd.*

Les sanctions données sont écrites dans un document personnel au jeune.

*Il y a un journal de bord, donc quand un enfant est sanctionné, qu'il est repris, c'est écrit, donc le fait d'écrire c'est aussi une manière de transmettre, une manière à reprendre une situation avec un jeune, même si on s'accorde des libertés de reprendre d'une autre façon.*

### 5.5.3. Pratique de l'éducateur

Les cinq situations décrites concernent un jeune qui court dans les couloirs, les retards, le respect, les produits stupéfiants et un cas d'opposition.

En présence d'un jeune qui court et qui fait du bruit dans le couloir, l'éducateur s'approche sans crier, lui met la main sur l'épaule, le questionne et lui demande de se calmer. Si cela ne suffit pas, il lui demande de se retirer dans sa chambre. C'est une sanction appropriée, il verrait comme punition le fait d'aller courir 15 kilomètres. Plutôt à l'aise.

Si un jeune arrive en retard au déjeuner, il devra aller se coucher plus tôt, car le retard est interprété comme une difficulté à se lever. Cette pratique est une identité de groupe (voir plus haut), la cohérence est nécessaire. Plutôt à l'aise.

En lien avec le respect des autres, l'éducateur dit :

*Au niveau du respect des autres, on parle souvent de geste réparateur. On dit souvent, là comment tu peux faire pour te remettre en relation avec ce jeune ou adulte. Après il y a des pratiques implicites, ben je ne sais pas : « tu as été impoli avec tel et tel, donc, tu fais un cake ou quelque chose pour t'excuser », il y a des petites pratiques comme ça qui sont fréquentes.*

Un acte réparateur pourrait aussi être de faire des excuses. S'il y a blocage, l'éducateur pense :

*qu'en utilisant les compétences relationnelles de chacun au sein d'une équipe cela se dénoue. C'est ça tout l'art, ne pas s'enfermer dans quelque chose que l'on ne peut pas tenir et toujours essayer de garder des portes ouvertes pour ne pas s'enliser dans une situation avec le jeune.*

L'éducateur est plutôt à l'aise, il trouve une solution pour chaque niveau de blocage.

Le dernier jour d'école avant les vacances, un jeune « qui jetait du papier dans le couloir et criait dans le corridor » refuse de se rendre dans sa chambre pour se calmer ; il s'oppose à l'éducateur, à un autre éducateur, pendant plus d'une heure ! Il obtempère finalement. Comme ce jeune l'accompagnait en camp d'été deux jours plus tard, l'éducateur a trouvé difficile « de se quitter de cette manière-là et puis de se retrouver et de partir en vacances d'été avec lui. » Le matin du départ, le jeune était « quand même un peu mal à l'aise de voir comment on allait continuer la relation ». L'éducateur a trouvé un moment pour parler au jeune. Pour lui la sanction a été orale, « il n'y avait pas

50'000 moyens ». Ce qui était compliqué dans cette situation pour l'éducateur, c'était justement qu'on ne peut plus s'appuyer sur un règlement, sur les règles de vie de groupe parce que c'est la fin de l'année. L'éducateur mentionne sans détour l'aide que représente le règlement. Plutôt à l'aise, il comprend que la situation a été difficile parce que le règlement habituel ne s'appliquait plus.

Pour des situations où le jeune consomme un produit stupéfiant, l'éducateur met la discussion au centre de la sanction.

*Pour la discussion avec le jeune, moi je suis orienté par ma formation, mon parcours (psychologue), toutes les questions, « comment tu te sens quand tu fumes » « quel plaisir ça te procure », toutes ces questions qui touchent aux émotions, ben, dire dans cette situation « tu as fumé un joint comment tu te sentais à ce moment-là », parce que après on peut arriver à des réponses, question de positionnement face à un groupe, toute cette mise en mots de ce qu'ils vivent. Moi je pratique beaucoup dans ce sens-là.*

Plutôt à l'aise, sa formation lui offre des compétences relationnelles qui inscrivent le sens des sanctions au cœur du processus.

L'éducateur dit aussi, au sujet de la cohérence de l'équipe:

*En fait, il y a toujours la question du sens qu'on veut apporter au règlement. Après la règle, c'est comment on va faire appliquer ce sens. Puis après, il faut un minimum, comment on tient, sur quoi on va tous réussir à se mettre d'accord et l'appliquer. C'est vrai que mettre une règle que les gens n'appliquent pas et ne partagent pas le sens qu'il y a derrière, et bien autant ne pas mettre de règle. .... Bon après, on doit toujours pouvoir se dire ok, je ne partage pas ce point de vue, mais je peux appliquer cette règle au bon sens de celle-ci.*

#### 5.5.4. Analyse et interprétation

Dans cette institution, « le système des planètes » qui est un outil quotidien d'évaluation et de lien entre l'équipe éducative et le jeune, ainsi que le colloque hebdomadaire entre collègues qui précise le statut du jeune semble définir un cadre structurant propice à la question de la sanction. L'éducateur mentionne positivement la coordination en équipe.

L'éducateur précise qu'à son arrivée, il a été « plongé dans un univers où il y a énormément de règles » et mentionne un règlement institutionnel qu'il n'a pas transmis: il dit avoir lu ce règlement en arrivant, règlement où sont intégrées les règles de vie, « mais ça a beau être inscrit, les règlements changent aussi avec le temps ». L'éducateur mentionne plutôt positivement les pratiques amenant à la révision des règles.

L'éducateur est à l'aise avec toutes les situations qu'il mentionne, même celles qu'il a vécues plus difficilement. Le règlement est clairement un appui ; sans le règlement qui soude, l'équipe ne peut pas avoir une seule visée.

**12. Interdits majeurs**   



- La détention et l'usage de stupéfiants quels qu'ils soient, à l'intérieur et à l'extérieur du foyer.
- Les actes ou menaces de violences.
- La possession de boissons alcoolisées.
- La fumée, les bougies, l'encens dans les chambres.
- La fumée pour les filles de moins de 16 ans.
- Les visites à l'étage supérieur (voir § 16)
- Les animaux.
- L'usage d'une télévision, l'usage d'appareils ménagers, de cuisson, de repassage, etc. hors des locaux prévus à cet effet.
- Les nouveaux piercings et tatouages sont interdits sans l'autorisation écrite des parents pour les mineurs.

En outre, chacun doit se conformer au règlement de l'immeuble.

En cas de non-respect de ces règles, l'équipe éducative prendra les mesures nécessaires et sanctionnera en conséquence (avertissement, punition, mise à pied, etc..)

## 5.6. Institution 4

L'institution a fourni comme règlement un coutumier de seize pages A5 reprenant les règles de vie.

### 5.6.1. Présentation du règlement

Le document transmis est celui donné aux adolescentes de l'institution. Les règles de vie sont abordées et des sanctions sont prévues.

Au sujet des « interdits majeurs », le coutumier précise :

En cas de non-respect de ces règles, « l'équipe éducative prendra les mesures nécessaires et sanctionnera en conséquence (avertissement, punition, mise à pied, etc.) ».

Pour les dégâts occasionnés à du matériel, on mentionne la responsabilité de l'adolescente, et le recours à une participation financière ou à une assurance responsabilité civile. Le port d'habits jugés inadéquats fait l'objet d'une intervention des éducateurs. Les sorties non autorisées peuvent être sanctionnées par une suppression temporaire du droit aux sorties.

### 5.6.2. Pratiques de l'institution

Le document transmis n'apporte aucun renseignement sur les pratiques de l'institution. Voici ce qu'en dit le responsable, qui s'est proposé pour l'entretien :

*On n'a pas de références comme la PNL ou la systémique, on est plus en travaillant sur le sens, qu'est-ce qu'on met en place en travaillant sur les objectifs. Il y a les règles globales qui sont respectées par tout le monde, parce que c'est comme ça que ça marche et après on adapte plus les choses selon les besoins de la jeune fille et c'est un truc que j'aime bien dans ce foyer. C'est très interactif, c'est une petite équipe et on questionne beaucoup le sens, à quoi on en est, et pourquoi là tu es intervenu et pourquoi pas là. Parce que, effectivement, il y a tout un côté relationnel qui fait qu'on intervient plus sur une personne que sur d'autres, ou plus par rapport à un projet qu'on a amené personnellement et les autres n'ont pas forcément vu ce qui a été fait avant.*

La procédure dans la pose de la sanction est la suivante :

*Si c'est léger c'est automatiquement la personne qui est sur place, si c'est complexe on informe la jeune qu'il y aura une sanction, qu'il y aura une réflexion sur ce qui s'est passé, et puis effectivement c'est le groupe en colloque qui prendra une décision. Et si c'est grave c'est moi en tant que responsable qui la pose mais cela revient à dire qu'il y a risque de mise à pied ou au moins un avertissement qui amène à une discussion avec les parents et avec les assistants sociaux.*

La sanction est vue comme une « aide pédagogique ». On a prévu des cas limites, c'est un côté répressif utile parfois, « il n'en faut pas trop, mais il en faut quand même ».

### 5.6.3. Pratique de l'éducateur

Pour cette institution, la situation est un peu différente puisque c'est le responsable de l'institution qui a participé à l'interview; il a été éducateur dans l'institution auparavant.

Les cinq situations explicitées concernent : les retards, les tâches quotidiennes, la cigarette, les repas et les produits stupéfiants.

Le premier exemple concerne les retards.

*C'est une fille qui vient régulièrement avec un quart d'heure de retard. La première fois on discute avec elle, la deuxième fois on l'engueule un bon coup en lui disant maintenant ça suffit, la troisième fois on diminue une sortie ou quelque chose comme ça, ben ça va crescendo comme ça. C'est typiquement des choses importantes parce que ça paraît complètement exagéré, les filles nous disent «ouais vous êtes dur, intransigent» mais si on laisse passer ça, cela devient n'importe quoi et elles s'habituent à venir une heure après. Ça c'est des expériences qu'on a vues et dès le moment où on lâche sur des choses peu importantes à priori, on arrive à des choses qui débordent, d'où l'importance d'avoir une ligne qu'on tient assez dure et assez exigeante sur les horaires.*

Il n'y a pas de remise en question de la règle, ni sur l'application de la sanction. Quand il faut, il faut. Plutôt à l'aise.

Dans l'institution, certaines tâches, comme mettre et débarrasser la table, faire la vaisselle sont de la responsabilité des jeunes filles.

*Si une fille ne fait pas correctement une tâche ... et quand on ne sait pas quoi mettre [comme sanction] ou que ça lèse le groupe d'une manière générale, automatiquement on diminue les tâches des autres et on met à cette personne-là à ces tâches-là.*

Il n'y a pas de remise en question de la règle, ni sur l'application de la sanction. Plutôt à l'aise.

Il est interdit de fumer à l'intérieur, pour des raisons de sécurité. Il y a une sensibilité à la question des incendies, brûler de l'encens est aussi interdit. « C'est très important pour le foyer, il y a un avertissement solennel avant et ensuite en principe il y a une amende de Fr. 50.- parce que ce sont des raisons de sécurité ». Il n'y a pas de remise en question de la règle, ni sur l'application de la sanction. Plutôt à l'aise.

Pour les consommations de produits stupéfiants,

*On est entre guillemet jamais complice dans le sens qu'on rappelle la loi. Si c'est une faible consommation comme de la bière ou autre, on se contente d'un avertissement, « fais attention c'est des choses qui ne sont pas correctes, tu vas te faire attraper, enfin tu auras des soucis, ici on n'en veut pas ». Une mesure est proposée dans les cas plus graves : si on voit que c'est un petit peu au-delà, on exige un premier entretien avec une institution qui s'occupe de dépendances. On a une obligation de travailler cela sous une forme ou sous une autre.*

Il n'y a pas de remise en question de la règle, ni sur l'application de la sanction. Plutôt à l'aise.

Lorsqu'il était éducateur, il y a 20 ans environ, la règle voulait que les jeunes finissent complètement leur assiette aux repas.

*Je trouvais ça complètement exagéré, ça allait un peu contre mes valeurs à moi, et, en même temps, si chacun fait comme il veut ça ne va plus. C'est évident donc que je le faisais quand même, c'est vrai que je ne mettais pas de sanction derrière, je haussais le ton, je toussais un petit peu et je trouvais un peu des trucs .... La règle ne me convenait pas, j'allais dans le sens parce qu'il faut respecter une globalité mais par contre la sanction je la posais rarement. Je m'arrangeais pour qu'il n'y ait pas d'impact dessus.*

Pour ce cas d'une situation où la sanction n'a pas été facile à poser, on voit que le responsable est plutôt à l'aise. Il n'est pas complètement acquis à la règle, mais il trouve un moyen pour la faire appliquer quand même. « Je suis très réfractaire au « j'ai vu mais je ne fais rien », ça amène à de fausses complicités. »

#### 5.6.4. Analyse et interprétation

La situation éducateur = responsable de l'institution est particulière puisque la pratique institutionnelle ne peut que coller à celle de l'éducateur.

Dans l'exemple donné au sujet des repas, souvenir d'un temps où il n'était pas responsable, l'éducateur joue le jeu institutionnel « il faut avoir tous la même orientation » et il prend probablement sur lui de convaincre les jeunes de finir leur assiette. On ne peut pas déroger à l'application d'une sanction quoiqu'il en soit.

L'institution accueille dix jeunes filles d'un âge similaire, formant un seul groupe éducatif, le règlement est court, et le responsable ne peut que connaître et appliquer ce règlement. Il insiste, en accord avec sa position de responsable, sur l'obligation de poser une sanction à chaque transgression. Le règlement est un appui pour l'équipe éducative.

## 5.7. Conclusion

Dans trois cas sur quatre, les règlements sont clairement un appui pour les éducateurs et les éducatrices interviewé-e-s. Dans le dernier cas, le règlement n'est pas un appui, il est peu connu, mais l'éducatrice n'est pas en difficulté.

## 6. RÉSULTATS ET ANALYSES COMPARATIVES

L'objectif 1, en lien avec le règlement, et l'objectif 2, en lien avec les éducateurs et les éducatrices, ont été examinés dans le chapitre précédent. Je vais me pencher maintenant sur les résultats obtenus non plus dans une optique individuelle, l'éducateur et l'éducatrice dans son institution, mais dans la comparaison entre les situations pour tenter d'établir des relations, et répondre à la question de recherche.

### 6.1. Forme et contenu des quatre règlements

Le tableau disponible en annexe 5 regroupe les grilles d'analyse des règlements. Dans cette partie, les secteurs d'intervention mentionnant la sanction présente dans trois institutions sur quatre seront analysés.

L'analyse va débuter sur les modalités de rédaction, de mise à jour des règlements.

#### 6.1.1. Rédaction, mise à jour

Dans trois règlements sur quatre, les auteur-e-s sont une partie (2 fois) ou la totalité du personnel de l'institution (1 fois) impliqués dans la rédaction. Les mises à jour mentionnées parlent de cinq ans. Dans toutes les institutions, les éducateurs et les éducatrices mentionnent le fait que les règles sont revues régulièrement, en particulier lorsque la pratique ou le contexte changent.

Dans toutes les institutions, il est mentionné, lors de l'entretien, que d'autres règlements existent.

#### ANALYSE

Si la rédaction est souvent participative, ce sont des adultes qui collaborent, mais il n'est nullement relaté d'expériences où les jeunes sont impliqués. L'idée émise dans le cadre scolaire et familial que l'écriture conjointe des règles est un atout n'est pas vérifiée.

L'éducatrice qui ne connaît pas les règlements ne sait rien au sujet de la rédaction et de la mise à jour. L'éducateur et l'éducatrice qui prennent beaucoup appui sur le règlement, savent exactement quand et comment ils sont revus. Les auteur-e-s sont unanimes pour dire que la règle doit être actualisée.

Dans les quatre cas étudiés, les règles sont révisées régulièrement quand la pratique cloche. C'est ce que Gallichet (2011) entend par principe d'efficacité.

Les autres règlements cités lors des entretiens ne sont pas tous écrits, mais ils sont également révisés régulièrement.

Maheu (2005) dit à ce sujet :

*Le règlement intérieur d'un établissement éducatif est négociable au moment où sa révision est mise à l'ordre du jour du Conseil d'administration mais, une fois*

*voté, il devient effectif et non négociable sur le territoire de l'établissement jusqu'à la prochaine réunion de l'instance de décision (p.29).*

### 6.1.2. Transmission des règlements

La transmission des règlements est pour une institution complètement orale, que ce soit à l'arrivée dans l'institution, ou à l'arrivée d'une nouvelle personne dans l'équipe. Pour deux institutions, il y a un passage par la lecture de documents écrits à l'arrivée, accompagné de transmission orale. Dans une institution, les règlements en vigueur dans un groupe sont tous consignés dans un classeur ou un cahier.

#### ANALYSE

Les pratiques dans les institutions intègrent des colloques d'équipe qui, quelque part, consolident ou remplacent la lecture des règlements écrits.

### 6.1.3. Critères d'exclusion

Ce point des règlements est présenté, car même si l'exclusion n'est pas une sanction éducative, elle en marque d'une certaine manière les limites. Prairat (2009) dit à ce sujet :

*Il faut sans doute distinguer l'exclusion définitive (le renvoi), dont on ne peut pas dire à strictement parler qu'elle soit une sanction, de l'exclusion temporaire. Toutes les institutions éducatives, à toutes les époques, sans exception, se sont dotées de cette clause de renvoi. ... Le renvoi, loin d'être une sanction parmi d'autres, signifiait l'impossibilité même de sanctionner (p.102.)*

Pour rappel, voici ce que les institutions mentionnent dans leurs règlements écrits :

INST1 Les agressions et gestes de violence contre des camarades ou des adultes de l'institution peuvent générer l'exclusion dans les plus brefs délais. La consommation répétée de drogue provoque l'exclusion du jeune. L'institution étant un foyer ouvert, les fugues réitérées peuvent conduire à l'exclusion, de même que le non-respect répété des règles de l'institution.

INST2 Si des cas de crise sont persistants et mettent en péril l'équilibre du groupe, voire de l'institution, une décision de remise en cause du placement du jeune est de la compétence de la direction.

INST3 La sanction peut être réprimande orale, contrôle de la chambre, mise à l'écart temporaire de la vie du groupe voire exclusion définitive. Le recours à la violence physique, grave et récurrente, peut être l'objet d'un renvoi temporaire ou définitif.

Il n'y a pas de façon similaire de présenter l'exclusion dans les règlements.

#### ANALYSE

Les critères d'exclusion sont présents formellement dans les deux documents les plus longs, disponibles sur le site des institutions. Il faut y reconnaître une exigence de l'Office Fédéral de Justice, comme l'est celle d'une mise à jour chaque 5 ans (OFJ, 2008). L'exclusion, tout comme la mise à pied, sont toujours du ressort des directions.

Dans deux institutions, on précise que l'exclusion est rare :

*Exceptionnellement, c'est arrivé une fois, cela peut, mais cela doit être très important et répété. La violence, c'est un point limite qu'on n'accepte pas.*

*Après, l'exclusion de notre institution c'est très rare. Depuis que je travaille (précisé dix ans), il y a eu, je crois, deux exclusions.*

Dans une autre institution, cela arrive plus souvent. «Oui, il y a régulièrement des exclusions. L'acte clair est celui de l'agression envers l'adulte ». Rien n'a été relevé au sujet de l'exclusion dans la quatrième institution.

Celles et ceux qui évoquent les critères d'exclusion ne les remettent en question ni sur le fond ni sur la procédure et l'on peut conclure, comme plus haut, qu'ils sont *plutôt à l'aise*, et que le règlement est un appui pour eux

Règlements ou pratiques dans les institutions font état d'une échelle de sanctions qui prévoit souvent, avant un renvoi définitif, la mise à pied. Prairat (2009) précise :

*En toute rigueur, la question de l'exclusion temporaire (la mise à l'écart) est une autre question. ... Rares sont les pédagogues qui n'ont pas accordé de vertus éducatives à l'exclusion, car comment faire comprendre à un élève la nécessité de la loi et de l'obligation de l'échange si ce n'est en lui faisant faire l'expérience d'une rupture des liens sociaux et symboliques ? Or cette sanction n'est efficace que si elle fait éprouver à l'élève transgresseur que tout manquement à la règle entraîne pour lui un commencement de désocialisation. ... D'une manière générale, c'est parce qu'il existe un ensemble de valeurs et d'intérêts partagés entre le puni et le groupe que la sanction est opérante. La sanction fait sens parce qu'il existe une communauté d'idées et de préoccupations : en d'autres termes, l'exclusion ne marche qu'avec des affiliés. Sa visée resocialisante s'appuie sur une socialité partagée (p.104-105).*

Prairat parle du milieu scolaire, mais cela peut s'appliquer au contexte des institutions. Ni les règlements, ni les entretiens n'apportent d'éléments sur la question spécifique de la mise à pied. Cependant, le terme de « mise à l'écart » repris par Prairat et illustré par un exemple où le « dérangeur » est mis à une petite table dans un coin de la salle (Prairat, 2009, p.104), donne un éclairage sur une pratique (analysée ci-après) que j'ai été surpris de rencontrer dans les règlements.

Maheu (2005)

*Eduquer, exclure, il s'agit toujours de « conduire au dehors »... Eduquer, ce serait « prendre l'enfant par la main pour l'emmener vers demain », ce qui est d'ailleurs plus facile à chanter qu'à vivre au quotidien ! Exclure signifie plutôt « enfermer dehors ». Enfermer l'élève dans son passé et ses agissements en le privant de sa relation aux autres. (p.73). ... Exclure est parfois indispensable et inévitable.*

Beck (2013), en travaillant avec un groupe de travailleurs sociaux, a constaté:

*Ce qui leur posait le plus de problème était ... la façon de sanctionner en cas de règles transgressées. A l'étude, il est apparu que ces éducateurs ne disposaient, institutionnellement, que de deux types de sanctions : l'entretien... et l'exclusion ! L'immense fossé entre ce dire et ce faire les mettait, cela va sans dire, dans des situations inextricables : que faire lorsque l'on a l'impression de parler, parler, parler... sans résultat aucun ? Mais aussi, comment exclure un être qui est déjà « placé » là parce qu'il est exclu de partout ailleurs (p.11).*

Les adolescent-e-s en difficultés rencontré-e-s en institution ne sont pas embarqué-e-s de la même façon dans cette transition majeure qu'est l'adolescence :

*Il faut reconnaître qu'il existe des adolescents vis-à-vis desquels la formation, le talent, l'intelligence de l'intervention sont toujours mis en péril. Dès lors, cette constatation rejoint la norme objective : il existe bel et bien une catégorie de personnalités qui rend les suivis ardu pour tout le monde. Et c'est cette catégorie qui, faute de pouvoir donner un contenu précis et détaillé, se rapproche le mieux de ce que nous entendons par adolescents difficiles, c'est-à-dire celle qui définit nos limites collectives à savoir : les limites de la majorité d'entre nous, les limites des structures officielles.*

*Voilà où se situe notre vraie difficulté, celle qui fonde le concept d'adolescent difficile : la fermeture à la relation d'aide, l'impossibilité à demander et à recevoir. « L'adolescent difficile est avant tout un adolescent difficile à aider » (Coenen, 2001, p.135).*

#### 6.1.4. Chambre de mise à l'écart

Les règlements de trois institutions sur quatre rapportent l'existence d'une chambre nommée de réflexion ou de soins. Elle est à deux reprises situées « à l'étage de la direction » et la décision d'y placer un adolescent ou une adolescente est toujours prise par la direction. La mise à l'écart dans une telle chambre est utilisée pour les retours de fugues, pour les cas d'agression physique, en cas de « crise éducative majeure », ou « de sanctions prises au niveau de l'éducatif ou dans le groupe [rendues] inopérantes ». Dans deux cas sur trois, la mesure n'est plus utilisée : « cette chambre de réflexion n'est plus du tout utilisée parce que c'était vraiment limite ».

Dans la seule institution où cette pratique est toujours en vigueur, l'éducatrice dit : « Là on essaie de garder cela dans la symbolique, que ça reste quelque chose qui appartient à la direction, parce qu'en fait, là, c'est le pire qui puisse arriver qu'un enfant vienne ici et qu'il doive dormir une nuit ici. » Ceci est parfaitement en accord avec ce que préconise Prairat (2009) : « Si sanctionner un enfant c'est le retirer momentanément du champ des échanges pour mieux le réinscrire dans l'ordre du symbolique, la décision de l'exclusion et le moment de la réintégration exigent d'être solennel » (p.106).

#### ANALYSE

Cette mesure a un côté dépassé : la décision de ne plus l'appliquer dans deux cas sur trois rend bien le changement. L'éducateur pense qu'elle n'est plus utilisée grâce à une

« culture de la sanction qui a évolué et qui donne plus d'outils pour reprendre certaines situations ».

Dans un cas, l'éducatrice remarque que rien n'a été mis à la place, dans l'autre institution, l'éducateur pense qu'elle n'a plus cours parce que le travail éducatif en amont est bien fait et que la direction n'a plus à intervenir : on peut remarquer cependant que les exclusions sont régulières, et pas rares, uniquement dans cette institution-là.

## CONCLUSION

Entre l'exclusion et la mise à l'écart, les règlements prévoient que ce sont les directions qui gèrent le plus grave. Les éducateurs et les éducatrices interrogé-e-s ne s'en plaignent pas. Les règlements sont donc un appui pour les équipes éducatives.

## 6.2. Comparaison des règlements et pratiques

Une des questions prévue pour l'entretien était de savoir si l'éducateur ou l'éducatrice faisait une différence entre punition, sanction, et sanction éducative. Cette question voulait éventuellement permettre d'imputer au règlement prévoyant des punitions, un malaise de l'éducateur ou de l'éducatrice.

L'analyse des règlements établit que trois règlements sur quatre énoncent la sanction dans son aspect éducatif. L'un mentionne les contrats et les sanctions réparations, la réparation est aussi évoquée dans les trois autres institutions. Trois mentionnent le fait que la sanction ne peut pas être établie, écrite à l'avance, qu'elle doit être évaluée au cas par cas. Si le mot punition apparaît parfois, le contexte de la phrase l'éclaire tout de suite sur le sens de la sanction.

Le mot punition apparaît parfois dans les entretiens, mais il n'est pas assorti d'un ressenti négatif et l'on peut conclure que ce que le cadre théorique avait prévu est en accord avec la recherche.

Dans les pratiques, toutes les quatre institutions fonctionnent avec la sanction éducative. La priorité à la décision en équipe est relevée partout. Ce procédé caractérise la sanction éducative tant par le fait que la transgression est établie, que par le fait que la sanction est différée quand elle doit être adaptée à chacun.

Tous les éducateurs et les éducatrices évoquent à l'envie la question du sens qu'il faut donner à une sanction, en général par une discussion. Cette exigence de lien est parfois difficile à honorer quand on doit beaucoup sanctionner.

## CONCLUSION

Les règlements des quatre institutions étudiées définissent la sanction sous les aspects éducatifs et créent les structures nécessaires, colloques, commissions, etc., pour que les équipes éducatives puissent sanctionner de façon éducative. Les principes énoncés par Prairat et autres sont respectés.

Pour trois éducateurs et éducatrices, le règlement est reconnu comme un appui. Le règlement permet la cohérence de l'équipe au niveau des règles, il prescrit la nécessité du dialogue, du lien, en ne « figeant » pas la sanction par écrit.

## 7. CONCLUSION

L'analyse des trois objectifs de la recherche permet de répondre à la question générale :

Dans quelle mesure, les règlements des secteurs éducatifs des institutions accueillant des adolescent-e-s en difficultés sont un appui pour les éducateurs et les éducatrices quant à l'élaboration des sanctions éducatives ?

Le règlement, ensemble de règles, est établi, écrit, et sert de référence pour les membres d'une équipe éducative. Les règlements transmis définissent la sanction sous les aspects éducatifs et revendiquent le fait que les transgressions ne soient pas assorties de sanctions éducatives. Il est bien sûr intrinsèquement impossible d'établir par écrit le lien que l'éducateur ou l'éducatrice devra créer.

Entre l'exclusion et la mise à l'écart, les règlements prévoient que ce sont les directions qui gèrent le plus grave. Les éducateurs et les éducatrices interrogé-e-s ne s'en plaignent pas.

La consultation systématique des règlements écrits n'est ni pratiquée, ni encouragée et pourtant les auteur-e-s et les éducateurs et les éducatrices interrogé-e-s disent combien il est important pour la cohérence que l'équipe fasse la même chose : le « j'ai vu mais je ne fais rien est à proscrire ». Dans nos exemples, les équipes sont efficaces, soudées et semblent avoir trouvé les moyens de bien communiquer, même en privilégiant la transmission orale. On peut conclure que les règlements des institutions étudiées sont un appui pour les équipes éducatives.

Dans trois entretiens, on relève une lassitude face à la sanction : « C'est l'institution qui veut ça », « je répète depuis 4 ans », « je pense que c'est dur de ne pas tomber dans la punition ». Il faut beaucoup sanctionner et le lien exigé pour bien le faire est parfois difficile, faute de temps. Prairat (2009) dit que sanctionner c'est éliminer le comportement inadéquat. Faudrait-il plus coacher et moins sanctionner ? Faudrait-il être plus entraîné à la sanction ? Plus formé ? De la formation HES que j'ai suivie, il est vrai que je n'ai pas tiré des outils pour m'aider à sanctionner.

Lorsque je me suis trouvé au début de ce mémoire, mon questionnement par rapport à la sanction était de trouver un sens à l'acte. Certaines sanctions étaient directement liées à la transgression, d'autres pas du tout, les pratiques des éducateurs et éducatrices étaient très diverses. Je me demandais pourquoi les règlements étaient aussi peu utilisés. Cette recherche m'a permis d'établir que le règlement ne fait pas tout, que le sens propre à la sanction éducative est à créer chaque jour, à chaque transgression.

Le règlement mentionne les règles et jamais les sanctions. Le règlement ne va pas dire ce qu'il faut poser comme sanction : chaque éducateur, chaque éducatrice va sanctionner différemment mais va relever la même transgression. L'adolescent-e est content-e d'être sanctionné-e pour que les compteurs soient remis à zéro, pour

s'acquitter, pour rétablir le lien : c'est parce que l'on ne prescrit pas comment faire que l'éducateur ou l'éducatrice peut créer le lien nécessaire avec son vécu, son ressenti, sa culture.

Sortir de mon milieu professionnel s'est avéré très enrichissant. Cela m'a permis d'avoir un aperçu sur d'autres pratiques, j'ai pu constater l'importance du cadre institutionnel, et j'ai vérifié la pertinence de mon questionnement par la qualité des échanges avec les éducateurs et les éducatrices qui m'ont accordé un entretien. S'intéresser à la pratique de la sanction éducative s'inscrit dans les valeurs sociales que sont la justice, l'écart, la différence, la réparation.

Cette démarche m'a offert l'opportunité d'ouvrir mon regard sur ma pratique professionnelle, sur mes représentations. J'ai amélioré ma conception du travail de recherche, cette combinaison des connaissances des autres, documentation scientifique, et de la valeur que je leur accorde pour en faire un outil de travail. J'ai appris à organiser et structurer ma pensée et cela m'apporte plus d'aisance pour argumenter le sens de mes actions, et vérifier dans certaines situations leur efficacité. Ce travail de bachelor m'a permis de consolider et d'approfondir les compétences liées à l'argumentation et à la clarification.

Le travail de bachelor clôt une formation académique et j'avais à cœur que le sujet choisi me permette d'approfondir une thématique importante pour ma pratique. Si le choix du sujet a été une première montagne à soulever, il a fallu aussi mobiliser, remobiliser et remobiliser encore des forces, pour mener à bien une recherche scientifique qui m'a amené à maîtriser des outils méthodologiques encore peu connus, à prendre une position de chercheur déconnecté de son ressenti, à garder le cap lorsque les pages ne semblaient pas s'écrire. Si je suis aujourd'hui plus riche de connaissances au sujet de la sanction, je suis également plus riche de compréhension sur un fonctionnement personnel qui privilégiait le « je ». Avoir pris, perdu, repris, reperdu, trouvé une position métacognitive vis-à-vis du sujet de cette recherche devrait me permettre de la garder, de me rappeler qu'elle existe, pour toute ma pratique professionnelle.

## 8. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Archambault, J. & Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal, Canada : Morin.
- Ayral, S. (2011). *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*. Paris, France : PUF.
- Beck, P. (2013). *Eduquer sans punition. La sanction éducative en pratique*. St-Julien en Genevois, France : Editions Jouvence.
- Bloc, X., (03 mai 2013), *Punition et sanction scolaire*, On en Parle, Emission radio RTS, Récupéré de <http://www.rts.ch/la-1ere/programmes/on-en-parle/4834067-punitions-et-sanctions-scolaires-03-05-2013.html?f=player/popup>
- Catheline, N. (2007). *Psychopathologie et scolarité*. Paris, France : Masson, p.200
- Catheline, N. & Marcelli, D. (2011). *Ces adolescents qui évitent de penser. Pour une théorie du soin avec médiation*. Toulouse, France : Editions ères.
- Cattin, J.-P. (avril-2009, p.11). *La sanction dans un fonctionnement institutionnel, Redonner leurs sens aux mots*. Pages Romandes n°2. Récupéré de <http://issuu.com/pagesromandes/docs/avril-2009-prive-de-dessert/3?e=3367323/1765947>
- Chatelain, S. (2000). *Règles, éducation et obéissance*. Cahiers de l'EESP 28. Lausanne, Suisse : Editions EESP
- Coenen, R. (2001). *L'exclusion est une maltraitance : clinique des adolescents difficiles*. Thérapie familiale, Genève, 22, 2, 135
- Coenen, R. (2002). *Éduquer sans punir, Vers une approche socio-thérapeutique de l'adolescence et de la délinquance*. Récupéré de [http://www.cairn.info/landing\\_pdf.php?ID\\_ARTICLE=TF\\_024\\_0325](http://www.cairn.info/landing_pdf.php?ID_ARTICLE=TF_024_0325)
- Dejours, C. (2000). *Le masculin entre sexualité et société. Nouvelles approches des hommes et du masculin*. Daniel Welzer-Lang. Toulouse, France : Presses universitaires du Mirail, p.263-289.
- Enriquez, E. (1987). *L'institution et les institutions. Etudes psychanalytiques*. Paris, France : Dunod.
- Floor A. & Bar P. (2011). *Sanction, punition, réparation : comment bien faire respecter les règles ?* Analyse UFAPEC 2011, No04.11. UFAPEC Union des Fédérations des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique, Récupéré de <http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2011/0411-punition-sanction.pdf>
- Galichet, F. (2011, octobre). *Règle et loi*. Récupéré de <http://philogalichet.fr/wp-content/uploads/2011/10/R%C3%A8gle-et-loi1.pdf>
- Garapon, A., Gros, F., Pech, T. (2001). *Et ce sera justice : Punir en démocratie*. Paris, France : Odile Jacob.

- Giroux S. & Tremblay, G. (2009). *Méthodologie des sciences humaines : La recherche en action* (3<sup>ème</sup> éd). St-Laurent, Canada : Renouveau Pédagogique.
- Groupe de Réflexion MAPFEN. (1996). *Vers une sanction éducative*. Académie de Rouen. Récupéré de <http://cpe.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/sanctioneducative.pdf>
- Guerry, S. (2009, hiver). *Adolescence*. Communication orale présentée lors du module 4 HES FRI, Fribourg, Suisse.
- Halmos, C. (2008). *L'autorité expliquée aux parents*. Paris, France : NiL éditions
- Maheu, E. (2003). *Sanction, contrainte et non-violence*. Alternatives Non Violentes, (125), 3-9.
- Maheu, E. (2005). *Sanctionner sans punir. Dire les règles pour vivre ensemble*. Lyon, France : Chronique Sociale
- Office fédéral de la justice OFJ. (2008-mise à jour 15.03.2011). *Reconnaissance et examen de la reconnaissance d'établissement pour mineurs et jeunes adultes*, (p.4). Récupéré de [http://www.ejpd.admin.ch/content/dam/data/sicherheit/straf\\_und\\_massnahmen/anerkennung/anerkennungsverfahren-f.pdf](http://www.ejpd.admin.ch/content/dam/data/sicherheit/straf_und_massnahmen/anerkennung/anerkennungsverfahren-f.pdf)
- Pain, J., & Vulbeau, U. (2000). *De l'autre côté de la sanction*. Recherche-action avec la collaboration des professionnels du Foyer de l'Enfance de Marseille, de la Maison d'Enfants de Bois-Fleuri et du Foyer des Cèdres de la PJJ. Paris, France : Secteur « Crise : Ecole, Terrains sensibles », Département des Sciences de l'Education, Université de Paris X à Nanterre. Récupéré de <http://www.calameo.com/read/000162058d469eb693285>
- Prairat, E. (1997). *La sanction. Petites méditations à l'usage des éducateurs*. Paris, France : Editions L'Harmattan
- Prairat, E. (2003). *Questions de discipline à l'école et ailleurs*. Toulouse, France : Erès.
- Prairat, E. (2009). *La sanction en éducation* (4<sup>ème</sup> éd). Paris, France : Presses Universitaires De France.
- Prairat, E. (Octobre-2009, mise à jour le 5 janvier 2010). *La sanction éducative, entre autorité et respect*. Récupéré de <http://ww2.ac-poitiers.fr/paideia/spip.php?article103>
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris, France : Dunod
- Rouzel, J. (2000). *Le travail d'éducateur spécialisé. Ethique et pratique*. Paris, France : Dunod.
- Salomé, J. (s.d., Mise à jour le 3 Février 2014). *Sanctions et Punitions...*, Récupéré de <http://www.pedagopsy.eu/salome4.htm>

## 9. ANNEXES

J'ai inclus les documents qui respectaient les règles éthiques et déontologiques du champ professionnels.

1. Exemple de lettre envoyée aux institutions
2. Exemple de lettre retournée par une institution
3. Grille d'analyse des règlements
4. Tableau récapitulatif des contenus des 4 règlements
5. Tableau récapitulatif des 4 règlements au sujet de la rédaction, mise à jour, transmission, autres règlements
6. Grille d'entretien
7. Codage des retranscriptions d'entretiens
8. Entretien codé anonymes

